

UNIVERSITAT DE BARCELONA

DIVISIÓ DE CIÈNCIES DE LA SALUT

FACULTAT DE PSICOLOGIA

DEPARTAMENT DE PERSONALITAT, AVALUACIÓ I TRACTAMENT PSICOLÒGIC

TESI DOCTORAL

Transformacions en un grup de sensibilització amb educadors

Autora:	Glòria Mateu i Vives
Director:	Dr. Pere Notó i Brullés
Tutor:	Dr. Joseba Atxotegui i Loizate

Barcelona, Abril del 2003

A en Xavier, Laia, Pau, Pare, Mare, Sergi, Gina i Olga per sentir-vos tant a prop.

INDEX

	Pàgina
Agraïments.....	15
PART I:	
Presentació i Motius.....	23
Introducció.....	27
PART II TEÒRICA:	
Introducció i Marc Teòric de Referència.....	35
Capítol 1: Què és aquesta cosa anomenada Insight?	39
1.1- Evolució del concepte.....	39
1.2- Altres maneres d'anomenar insight.....	41
1.3- Què passa en el procés d'adquisició d'insight?.....	43
1.4- Altres insights: pseudo-insight, insight verbal, intel·lectual, insight neutral.....	44
1.5- Funció de l'analista en el procés d'adquisició d'insight.....	47
1.6- Insight i efectes terapèutics.....	50
1.7- L'avaluació de l'Insight.....	54
Quadre 1: Evolució del concepte d'Insight.....	57
Capítol 2: Consideracions sobre el concepte d'Elaboració	61
2.1- Evolució del concepte d'Elaboració.....	61
2.2- Altres maneres d'anomenar Elaboració.....	63
2.3- Què passa en el procés d'Elaboració?.....	63
2.4- Entrebancs en el procés d'Elaboració.....	66

2.5- Funció de l'analista- Funció del pacient en el procés d'Elaboració.....	66
2.6- Procés d'elaboració i acabament del tractament terapèutic.....	67
2.7- Avaluació del procés d'Elaboració.....	68
Quadre 2: Evolució del concepte d'Elaboració.....	69

Capítol 3: La frustració

3.1- Introducció al concepte de Frustració des de la Perspectiva Psicoanalítica.....	73
3.2- La frustració en els educadors i mestres.....	78
3.2.1- Motivacions intrínseques per a ser educadors i mestres..	78
3.2.2- Fonts de tensió de la professió de l'educador.....	79
3.2.3- Estudis sobre la frustració en els educadors i mestres.....	80
3.3- El test de Frustració de Rosenzweig.....	80
3.3.1- Justificació de l'elecció del test de Frustració de Rosenzweig (PFT) per a la mostra d'educadores d'aquest estudi.....	81
3.3.2- Estudis previs sobre els test de Rosenzweig (PFT) amb educadors.....	83
3.3.3- El test de Frustració de Rosenzweig en si mateix.....	85
Quadre 3- Constructe de les reaccions a la Frustració (Rosenzweig 1978).....	89

Capítol 4: Els Grups Balint com a instrument grupal de Sensibilització.....	91
4.1- Introducció i revisió del concepte dels grups Balint.....	91
4.2- Antecedents sobre els grups Balint.....	91
4.3- Objectius i fenòmens que intervenen en el procés dels grups tipus-Balint: La formació, el tractament i l'inconscient.....	94
4.3.1- Instrument de formació.....	94
4.3.2- La transferència.....	96
4.3.3- L'inconscient i el Tercer Objecte.....	97
4.3.4- Grup: el rol del conductor i l'ús de l'inconscient.....	98
4.3.5- Mètodes d'avaluació del procés grupal.....	102
4.3.6- Revisió sobre els estudis previs de l'aplicació dels grups Balint en educadors.....	105
4.5.1- Supervisió pels educadors i mestres	106
4.5.2- Experiències de grups Balint en la població d'educadors i mestres.....	108
4.5.3- Objectius del grups Balint adreçats a educadors i mestres.....	109
4.5.3.1- Supervisió o Classe magistral.....	109
4.5.3.2- Transferència i contra-transferència.....	111
4.5.3.3- La transferència i educadors.....	111
4.5.3.4- Investigació en la personalitat de l'educador i el mestre.....	111
4.5.4- Mètodes d'avaluació dels grups Balint amb educadors i mestres	113

PART III EMPÍRICA

Capítol 5: Objectius, hipòtesis i justificació de les

metodologies escollides..... 119

5.1- Objectius..... 119

5.2- Hipòtesis generals exploratòries..... 121

5.3- Introducció a la metodologia..... 122

Capítol 6: Contrast dels conceptes d'Insight i Elaboració vist per experts en treball grupal d'orientació psicoanalítica..... 127

6.1- Disseny d'aquesta part de la recerca: sobre Q-Methodology..... 127

6.2- Introducció i plantejament de les hipòtesis exploratòries..... 128

6.2.1- Hipòtesi primera:

Hi ha consens pel que fa al concepte d'insight i elaboració per als experts en treball grupal que s'han format sota un mateix model teòric psicoanalític basat en les aportacions de Freud, Klein, Bion, Balint i Meltzer..... 129

6.2.2- Hipòtesi segona:

Els factors que defineixen insight i elaboració en la revisió bibliogràfica coincideixen amb els factors que tenen els experts en treball grupal d'orientació dinàmica. En la revisió bibliogràfica trobem explicat insight i elaboració segons què és?, com és?, on es produeix? i quina és la tasca del psicoanalista, els experts definiran insight i elaboració també considerant aquesta seqüència descriptiva..... 129

6.2.3- Hipòtesi tercera:

Els experts en treball grupal tenen en ment uns indicadors que els permeten d'avaluar quotidianament els insights psicodinàmics que apareixen en les sessions i cada conductor de grup prioritza uns indicadors o bé uns altres..... 129

6.2.4- Hipòtesi quarta:

Les definicions extremes dels diccionaris de psicoanàlisi o directament dels autors que les van determinar seran puntuades més altes pels experts en treball grupal que les redactades per ells mateixos..... 130

6.3- Participants en aquesta part de la recerca: experts en treball grupal

d'orientació psicoanalítica “Grup de Grups”	130
6.4- Materials, espais.....	131
6.5- Tasca encomanada als experts en treball grupal.....	131
6.6- Q-Methodology.....	132
6.6.1- Q-concourse.....	132
6.6.2- Q-samples.....	132
6.6.3- Q-sorting	133
6.6.4- Q-Factor.....	134
6.7- Interpretació de les anàlisis estadístiques de les dades obtingudes en la Q-Methodology.....	135
6.7.1- Hipòtesi primera.....	135
6.7.2- Hipòtesi segona.....	140
6.7.3- Hipòtesi tercera.....	141
6.7.4- Hipòtesi quarta.....	145
Taula 1- Anàlisi de les definicions d'Insight.....	147
Gràfic 1- Definicions ambigües per Insight.....	147
Quadre 4a- Definicions consensuades per Insight.....	148
Quadre 4b- Definicions no-consensuades per Insight.....	148
Quadre 6a- Tipologies de pensament, indicadors i vocabulari associat a Insight.....	149
Taula 2- Anàlisi de les definicions d'Elaboració.....	151
Gràfic 2- Gràfic 2- Definicions ambigües per Elaboració.....	151
Quadre 5a- Definicions consensuades per Elaboració.....	152
Quadre 5b- Definicions no-consensuades per Elaboració.....	152

Quadre 6b- Tipologies de pensament, indicadors i vocabulari associat a Elaboració.....	153
6.8- Tipologies de pensament, indicadors i vocabulari associat als conceptes d'Insight i Elaboració pels experts en treball grupal de la mostra treballada.....	155
6.9- Consideracions finals.....	159
Capítol 7: Transformacions en termes d'insight, elaboració i tolerància a la Frustració en un grup d'educadores d'escoles bressol després de participar en un grup de sensibilització tipus Balint.....	161
7.1- Justificació d'aquest part de la recerca i de les metodologies escollides.....	166
7.2- Participants en aquesta part de la recerca.....	166
7.3- Procediment, materials i espai.....	169
7.3.1- Primera fase del procés: Presentació als participants de la proposta formativa en dos grups diferents.....	169
7.3.2- Segona fase del procés: participació en els diferents seminaris de formació.....	171
7.3.3- Tercera fase del procés: Valoració de l'experiència formativa.....	173
7.4- Plantejament de les hipòtesi exploratòries	175
7.4.1- Hipòtesi Primera: Contrast de comparació de llenguatge utilitzat per les educadores participants al grup tipus-Balint i participants grup- Lliçó en els comentaris als textos estàndards abans d'iniciar l'experiència formativa i dels nou factors i sis categories del tests de Rosenzweig (PFT).....	175
7.4.2- Hipòtesi Segona:	

Contrast d'evolució de les educadores participants al grup-Balint. Comparació de l'evolució del llenguatge al principi i al final de l'experiència formativa a partir dels comentaris al text donat estàndard (MPOe1-MPOe2) i dels nou factors i sis categories del test de Rosenzweig així com el grau d'adaptació Social (GCR) del mateix test.....	175
7.4.3- Hipòtesi Tercera: Contrast d'evolució de les educadores participants al grup-Lliçó. Comparació de l'evolució del llenguatge al principi i al final de l'experiència formativa a partir dels comentaris al text donat estàndard (MPOe1-MPOe2) i dels nou factors i sis categories del test de Rosenzweig així com el grau d'adaptació Social (GCR) del mateix test.....	176
7.4.4- Hipòtesi Quarta: Contrast de comparació de l'evolució del llenguatge escrit en els dos grups (Grup tipus-Balint i Grup tipus-Lliçó) en el discurs narratiu als comentaris de text estàndard donat al final de l'experiència formativa (MPOe2) i dels nou factors i sis categories del test de Rosenzweig així com el grau d'adaptació Social (GCR) del mateix test.....	176
7.4.5- Hipòtesi Cinquena: Contrast d'evolució per a les educadores participants al grup tipus-Balint pel que fa a les presentacions lliures al llarg de les sessions tipus-Balint al principi (MPOll1) i al final (MPOll2) de l'experiència.....	177
7.4.6- Hipòtesi Sisena: Contrast de comparació del tipus de llenguatge emprat abans d'iniciar l'experiència pel que fa als textos comentats estàndards (MPOe1) i els textos lliures presentats a les sessions tipus-Balint (MPOll1).....	177
7.4.7- Hipòtesi Setena: Contrast de comparació del llenguatge utilitzat en els comentaris als textos estàndards (MPOe2) i les presentacions lliures (MPOll2) al final de la participació de les educadores en el seminari tipus-Balint.....	178
7.5- Tractament i anàlisi de les dades.....	179
7.5.1- Anàlisi textual dels comentaris als textos estàndards (MPOe) i lliures (MPOll).....	179
7.5.2- Criteris de correcció, correcció i anàlisi del test de	

Frustració de Rosenzweig (PFT).....	183
Taula 3.1- Índex de fiabilitat global entre jutges (Kappa de Cohen).....	183
Taula 3.2- Índex de fiabilitat global entre jutges (Tau-b de Kendall).....	183
Taula 4.1- Índex d'acord Kappa de Cohen per les 24 làmines del test de Rosenzweig.....	189
Taula 4.2- índex d'acord Tau-b de Kendall per les 9 variables del test de Rosenzweig.....	189
Taula 5.1- Índex d'acord Kappa de Cohen segons l'educadora.....	190
Taula 5.2- Índex d'acord Tau-b de Kendall segons l'educadora.....	192
Taula 6- Índex de fiabilitat entre jutges segons les 9 variables del test de Rosenzweig (Índex Tau-b de Kendall).....	193
Taula 7- Síntesi de la fiabilitat entre jutges segons les 9 variables del test de Rosenzweig (Índex Tau-b de Kendall).....	194
7.6- Interpretació dels resultats a partir de les anàlisi de dades.....	197
7.6.1- Comparació dels dos grups pel que fa a les dades censals.....	197
Taula 8- Comparació dels dos grups: tipus- <i>Balint</i> i tipus- <i>Lliçó</i> a partir de les dades censals.....	197
7.6.2- Interpretació de les anàlisi de dades pel que fa a les hipòtesi exploratòries.....	198
7.6.2.1- Hipòtesi primera: Contrast de comparació del llenguatge en ambdós grups abans d'iniciar l'experiència formativa a partir dels comentaris als textos estàndards (MPOe1) (taula 9).....	198
Comparació dels dos grups pel que fa a les nou variables, sis categories del test i valor del Grau d'Adaptació Social del test de Rosenzweig (PFT) (taula 10).....	201

7.6.2.2- Hipòtesi segona: Contrast d'evolució del grup tipus- <i>Balint</i> abans i després a partir dels comentaris als textos MPOe1 i MPOe2 (taula 11).....	205
Comparació dels nou factors i sis categories del tests de Rosenzweig (PFT) (taula 12).....	208
7.6.2.3- Contrast d'evolució del llenguatge de les educadores participants al seminari tipus-Lliçó a partir dels textos comentats abans (MPOe1) i després (MPOe2) de participar en l'experiència formativa (taula 13).....	211
Comparació dels nou factors, sis categories i Grau d'Adaptació Social (GCR) pel mateix grup (taula 14)....	214
7.6.2.4- Contrast de comparació del llenguatge utilitzat en els dos grups d'educadores a partir dels comentaris als textos estàndards (MPOe2) després de participar en les dues experiències formatives diferents (taula 15).....	217
Comparació dels dos grups pel que fa a l'evolució dels nou factors, sis categories i Grau d'adaptació social (GCR) després de participar en l'experiència formativa (taula 16).....	220
7.6.2.5- Contrast de comparació de l'evolució del llenguatge emprat per les educadores participants en el seminari tipus-Balint en les presentacions lliures al principi (MPOll1) i al final de l'experiència (MPOll2) (taula 17).....	225
7.6.2.6- Contrast de comparació del tipus de llenguatge emprat en el comentari als textos estàndards (MPOe1) i a les presentacions lliures (MPOll1) de les educadores participants al seminari tipus-Balint abans d'iniciar l'experiència formativa (taula 18).....	229
7.6.2.7- Contrast de comparació del llenguatge utilitzat per les educadores participants a l'experiència seminari tipus-Balint després de l'experiència formativa a partir dels comentaris als textos estàndards (MPOe2) i els textos lliures (MPOll2) (taula 19).....	233
Quadre 7- Formes lèxiques significativament diferents al final de l'experiència formativa.....	236

7.6.3- Valoració d'ambdues experiències formatives per part de les

educadores participants.....	237
7.6.4- Diferències globals pel que fa a les freqüències lèxiques en ambdós grups.....	239
7.6.5- Característiques lèxiques en ambdós grups i ambdós moments...	243
Quadre 8- Indicadors d'insight i elaboració significativament diferents en els dos grups a partir de les formes lèxiques obtingudes dels comentaris als textos estàndards.....	244
Quadre 9- Transformacions significatives en termes d'insight, elaboració i tolerància a la frustració en els grups tipus- <i>Balint</i> i tipus- <i>Lliçó</i> . Comparables al principi de l'experiència formativa i amb diferències significatives al final de l'experiència formativa.....	245
Quadre 10- Transformacions significatives en termes d'insight, elaboració i tolerància a la frustració en els grup tipus- <i>Balint</i> després de participar en l'experiència formativa.....	246
Quadre 11- Transformacions significatives en termes d'insight, elaboració i tolerància a la frustració en els grup tipus- <i>Lliçó</i> després de participar en l'experiència formativa.....	247
7.7- Estudis futurs.....	249

IV- Consideracions finals i conclusions.....	253
Capítol 8: Consideracions Finals.....	255
Capítol 9: Conclusions.....	266
10- Annexes	
Annex 1a- Definicions i vocabulari associat al terme d'Insight vist per un grup d'experts en treball grupal " <i>grup de grups</i> ".....	275
Annex 1a- Definicions i vocabulari associat al terme d'Elaboració vist per un grup d'experts en treball grupal " <i>grup de grups</i> ".....	279
Annex 2a- Anàlisi de les definicions d'Insight.....	283
Annex 2b- Anàlisi de les definicions d'Elaboració.....	289
Annex 3- Material Pedagògic observat Estàndard (MPOe).....	297
Annex 4- Material Pedagògic Observat Lliure. Exemple (MPOll1).....	301
Annex 5: Material Pedagògic Observat Lliures. Exemple (MPOll2).....	303
Annex 6- Sessió tipus- <i>Balint</i> transcrita per la supervisió. Exemple.....	305
Annex 7- Criteris per la correcció de les 24 làmines del test de Frustració de Rosenzweig (PFT). Serra et al., 1974, p. 727.....	309
Annex 8- Diccionari depurat a partir dels comentaris als textos estàndards (MPOe1 i MPOe2) fets per les participants a les dues experiències formatives (grup tipus- <i>Balint</i> i grup tipus- <i>Lliçó</i>).....	313
Annex 9- Formes lèxiques característiques en ambdós grups i ambdós moments.....	323
Annex 10- Taula de contingència que ens mostra la freqüència de cadascuna d'aquestes paraules distingint els dos moments i els dos grups.....	325
Annex 11- Anàlisi de correspondències simples de les educadores i respostes a les 9 variables del test , en els dos moments.....	333
11- Bibliografia.....	335

AGRAÏMENTS

No crec que hagués arribat al final d'aquesta tesi sense l'ajut de tots els qui d'una manera directa o indirecta han participat en la seva realització.

En primer lloc voldria agrair a tots els participants en aquesta recerca que han estat els *experts en treball grupal* dirigits per en Josep Maria Recasens i Pere Notó en el treball continuat d'estudi i reflexió en el "*Grup de grups*"¹ iniciat el 1998 a Barcelona; voldria donar les gràcies especialment a les 24 *educadores*² que van acceptar compartir el meu projecte d'avaluació de dos tipus de formació perquè sense elles aquest estudi no hagués estat possible, així com als companys de la institució on es va dur a terme el programa per la confiança que van dipositar en el projecte i la col·laboració que en tot moment em van oferir. A tots aquest participants, que resten en l'anonimat per qüestions de confidencialitat, moltes gràcies.

Estic en deute amb tota la meva família, el meu marit en Xavier per no perdre la paciència al llarg de tot el procés d'elaboració d'aquesta tesi amb totes les crisis i angoixes que aquest procés implica; a la Laia per encoratjar-me dia a dia preguntant-me quantes pàgines em mancaven per acabar-la; a en Pau per entendre que per a mi era important treballar-hi; i als meus pares i germans per confiar que l'acabaria en els moments en que jo ho dubtava.

¹ "Grup de grups" és una experiència grupal que iniciaren el Dr. Pere Notó i en Josep Maria Recasens del Centre Pi i Molist de Barcelona el 1997 i té com a objectiu original posar en comú el treball grupal que diferents experts en treball grupal duen a terme diàriament en diferents àmbits socials d'intervenció. Aquest grup es reuneix mensualment per treballar sobre conceptes teòrics de les aportacions de Freud, Klein, Bion i Meltzer i és un grup de treball per aprofundir sobre les vinculacions directes entre aquestes aportacions teòriques i el treball grupal.

² Educadores d'escoles bressol que cursaven uns estudis de Formació Professional (ara Cicle Formatius) en un centre Públic d'Ensenyament Professional (mostra participant descrita a l'apartat 7.2)

Gràcies mare per acompanyar-me a l'Escorial (Madrid) i fer-te càrrec de la Laia mentre jo participava en l'experiència grupal; per passejar a la Laia per la Rambla mentre jo assistia als cursos de doctorat; per acompanyar-me a Torí i cuidar-te dels nens les estones que jo assistia a les ponències en el congrés sobre Bion i per encoratjar-me a que acabés aquesta tesi (en les meves hores baixes).

Agraeixo profundament a totes les persones que m'han acompanyat al llarg del meu desenvolupament personal: Dra. Montserrat Martínez, Joan Palet, Dra. Àngels Vives, Dr. Clusa, matrimoni Kohon, Carles Pérez Téstor i Dr. Donald Meltzer.

Dono les gràcies a tots els que han participat en la meva trajectòria psicoanalítica al llarg de la meva formació com a psicoterapeuta, professorat i supervisors del Centre de Psicoteràpia Psicoanalítica (CEPP).

Moltes gràcies a en Joan Valls i molt especialment a la Dra. Carme Viladrich de la Universitat Autònoma de Barcelona pel suport, ajuda i formació en el moment del tractament de les dades d'aquesta recerca.

Moltes gràcies a la Dra. Dow i el Dr. Morianes per l'ajut pel que fa a la utilització en el test de Rosenzweig i especialment a la Cristina Garcia (psicòloga), en Jordi Freixas (psicoanalista) i Maribel Pérez (psicòloga) per la correcció de les làmines del test Frustració de Rosenzweig (PFT).

Agraeixo al Dr. Lipgar de la Universitat de Chicago per introduir-me a les nocions bàsiques de la Q-Methodology, a Michael Rustin, Emilia Dowling i Steven Frosh del Centre Tavistock per ajudar-me a simplificar aquest estudi; i, a Júlia Fabricius i

Jennifer Davis d'Anna Freud Centre per facilitar-me l'accés al seu Centre com a membre visitant.

Moltes gràcies a les persones de l'Institut de Psicoanàlisi de Barcelona Maite Miró, Glòria Estruch i Maria Lluïsa Ruiz per afavorir-me l'accés als documents i articles d'aquesta institució així com a les bibliotecàries de la Tavistock Centre i de l'Anna Freud Centre.

Un record molt càlid per Gill Ingram, Alan Percy i Elsa Bell del Counselling Service de la Universitat d'Oxford que han compartit amb mi els darrers tres mesos i mig d'escriptura del manuscrit d'aquesta tesi.

Gràcies a Lucia Romero, Jordi Freixas i Pere Notó per llegir el manuscrit i fer-me les crítiques pertinents.

Per últim moltes gràcies a en Pere Notó que va acceptar ser el meu director de tesi i en Joseba Atxotegui que acceptà seu el meu tutor.

Aquesta tesi s'ha centrat en les normes Local Research Ethic Comité (LREC) de Gran Bretanya perquè considerem que protegeix tant a l'investigador, com a les persones i institucions participants en els estudis de recerca d'abordatge psicològic:

a) pel que fa a les persones que han intervingut en aquest estudi s'ha garantit que ningú participés en contra de la seva voluntat; la participació en els dos seminaris (tipus-*Balint* i tipus-*Lliçó*) no ha suposat cap risc als seus participants atès que hem partit del criteri d'evitar les interpretacions transferencials i que la interrupció en la participació en l'experiència no afectés a l'educadora participant; s'ha assegurat la confidencialitat de les dades tant pel que fa als participants en la Q-Methodologia i

en el procés de contrast dels conceptes d'*Insight* i *Elaboració*, és a dir als experts en treball grupal, com en els participants en els dos tipus de seminari tipus-*Lliçó* i tipus-*Balint* (les 24 educadores d'escoles bressol); no s'ha ofert incentius econòmics ni al grup d'experts en treball grupal - els quals s'oferiren amablement a participar per la pròpia curiositat de saber-ne els resultats- ni als participants en els dos tipus de seminari els quals aconseguien aprovar l'assignatura aconplast els requisits establerts prèviament a principi de curs en cada grup;

b) pel que fa a l'investigador, s'ha aconseguit que la institució on es proposà l'estudi acceptés el projecte; es garantís la protecció de les dades obtingudes dins de la institució; que rebés assessorament pel que fa al disseny de la recerca de part del Dr. Lipgar (Chicago) pel que fa a la Q-Methodology, al Dr. Steven Frosh i al Dr. Michael Rustin (Tavistock Centre) pel que fa al disseny Global de la recerca i d'aquesta manera retallar les ambicions de l'estudi; es garantí la supervisió de totes les sessions del grup tipus-*Balint* per part del Dr. Jordi Freixas³ dutes a terme amb les dotze educadores participants en aquest seminari; a la Dra. Dow (Institut Roschard) pel que fa a l'assessorament en la correcció del test Rosenzweig i a la Sra. Cristina Garcia pel que fa a la correcció del mateix test que finalment és la correcció que s'ha utilitzat per la interpretació dels resultats d'aquesta recerca.

³ Dr. Freixas, psicoanalista, membre de la IPA i de la SEP, supervisor treball clínic i grups tipus Balint.

Transformacions en un grup de sensibilització⁴ amb educadors

⁴ Hem optat per utilitzar el terme Sensibilització proposat per Tizón (1998) perquè entenem que és un dels principals objectius dels grups tipus Balint. (p.14). Veure també les aportacions del treball de Bolton i Zagier (1994).

PART I

Presentació, motius i introducció.

PRESENTACIÓ I MOTIUS

Vaig començar a *educar* a nens i nenes d'escoles bressol quan tenia setze anys, (com a auxiliar en una escola bressol). Més endavant en la meua carrera formativa vaig aprendre el que calia *ensenyar*-los del currículum educatiu i posteriorment en la meua formació personal i adés com a psicoterapeuta vaig començar a *entendre* tot el que havia fet fins aleshores és a dir educar, ensenyar i portar grups-classe els quals ens reuníem per aprendre. La meua darrera trajectòria professional és la de Psicopedagoga en un Institut d'Ensenyament Secundari i Psicoterapeuta en la pràctica privada on treballo amb grups de nens, grups d'educadors, grups d'adolescents i grups de pares.

Durant tot aquest període d'evolució personal i professional he assistit com a alumna i com a professora a diversos programes d'ensenyament i aprenentatge, d'entre elles les dutes a terme pel doctor Pere Notó i el doctor Magí Panyella en quan a la recerca en l'aplicació metodològica grupal, grup-gran, en el procés d'aprenentatge iniciada el 1994 a la facultat de Ciències Polítiques a la Universitat Pompeu Fabra.

Aquestes experiències m'han dut a entendre que l'educador coneix bé les seves funcions en quan a la transmissió dels coneixements i currículum que ha d'impartir però en canvi moltes vegades està perdut quan, com a educador, vol entendre què ha passat dins del grup classe o grups classe al llarg de les 6 hores que diàriament s'imparteixen.

Si bé els psicòlegs clínics compten amb la *supervisió* periòdica del seu treball - en la seva tasca quotidiana amb els pacients- l'educador està tot sol i a vegades tímid i vergonyós de mostrar la seva feina diària.

Com deia Folch i Camarassa (1989), s'espera dels mestres que siguin adults, madurs, conscients, equilibrats, oberts a tot saber, "estar disponibles" i tenir un esperit democràtic. El món actual els demana que siguin constructors, progressistes, no conservadors. Se'ls demana que siguin "agents de canvi" per un món millor.

Necessiten aprendre a escoltar-se ells mateixos, a ordenar els factors inconscients que determinen les seves opinions, actituds i accions. Necessiten ser capaços de la màxima objectivitat i de mantindre's a certa distància (no comprometre's emocionalment en excés).

Haurien de conèixer la importància de les relacions interpersonals i de grup, experimentant en pràctiques reals, atès que han de saber controlar la transferència quan estiguin a l'aula. Han de ser molt conscients que la relació mestra-alumne té implicacions molt més profundes que l'activitat de transmissió d'un coneixement, d'ensenyar i d'aprendre. Han d'aprendre a trobar-se ells mateixos, a enfrontar-se a les seves emocions i a posar ordre en el conjunt de la seva vida emocional.

Les actituds que es desenvolupen dins de l'aula són moltes vegades molt difícils d'explicar. Són fruit de la nostra història personal, fruit del diàleg entre les nostres possibilitats heretades i el món que ens envolta.

Atès que els educadors, després dels pares, són una de les peces cabdals del procés per la formació integral dels futurs ciutadans, autònoms, independents i socialment sans, vaig pensar que fóra important investigar sobre la incidència d'un programa de formació que va directament adreçat a la supervisió del treball quotidià dels educadors.

De fet volia esbrinar si es verificava la hipòtesi sobre l'eficàcia de la supervisió grupal en educadors i si es produïa alguna transformació en el seu què fer quotidià en termes d'*Insight*, *Elaboració* i *Tolerància a la Frustració*.

A l'hora d'escollir un model de treball en grup relacionat directament en la feina de l'educador he escollit el treball de grup tipus-*Balint* atès que entenc que les seves aportacions en el treball quotidià entre els metges proporciona *insight* als professionals de la salut i, per altra banda, perquè hem pogut supervisar totes les 32 sessions de grup Balint transcrites a càrrec del Dr. Jordi Freixas, psicoanalista i expert en el treball dels grups tipus-*Balint* i d'aquesta manera garantir el control de qualitat d'aquesta tècnica grupal.

En quan a *transformacions* he optat per centrar aquesta investigació en *insight*, *elaboració* i *tolerància a la frustració* - aquest darrer en el sentit de com és percebuda la situació frustrant i quin tipus de resposta es dona davant d'aquesta situació frustrant- a partir dels resultats obtinguts en un treball previ - basat en *l'observació sistemàtica* - sobre els conflictes quotidians que es viuen dins de les escoles (Mateu, 1995) en el que es detectaren com a preocupacions bàsiques pels educadors i mestres:

- 1- les dificultats per entendre el què passava al grup classe entre la relació mestra i alumnes i,
- 2- les freqüents situacions de *frustració* que patien diàriament en la pràctica del seu treball, on els elements frustrants eren percebuts exclusivament des de l'exterior de l'educador com ara pares, institució educativa, societat, nens problemàtics; i les reaccions a aquesta frustració eren respostes bàsicament extrapunitives i centrades en la defensa del jo. Cosa que incapacitava per cercar solucions als conflictes que quotidianament apareixien.

INTRODUCCIÓ

Aquest treball és un *estudi exploratori* que vol esbrinar les *transformacions*, en termes d'*insight*, *elaboració* i *tolerància a la frustració*, que es produeixen en un grup d'educadores d'escoles bressol en participar, dins del seu programa de formació per l'obtenció de la titulació d'educadores, en un seminari de grup de sensibilització, seminari tipus-Balint o en un grup de formació tipus-Lliçó.

Si bé una de les maneres d'avaluar el progrés en la cura psicoanalítica és la capacitat per *insight* de l'individu hem vist com aquest concepte - tant estès entre els que practiquem el nostre ofici des d'una perspectiva psicodinàmica - ha estat popularitzat de tal manera que moltes vegades s'ha donat per sobreentesa la millora en la cura psicoanalítica amb el pressentiment de que el pacient o els pacients dins del grup han millorat aquesta capacitat per veure's introspectivament. Abans d'iniciar aquest estudi creïem que els professionals formats sota un marc psicoanalític basat en el rerafons teòric d'autors com Freud, Klein, Freud, Bion, Bowlby, Winnicott i Meltzer hem entès que el guany en l'*insight* és la base per donar a entendre que la nostra feina ha estat profitosa però aquests indicis poden esdevenir avaluables, ja sigui subjectivament, simplement bons pressentiments com Kriss, (1956) anomenaria de *Good analytical hour* o bé, ja sigui objectivament, quantitativament avaluables a partir de les darreres escales publicades per la mesura del guany d'*insight* com *9-Item of the Pens Helping Alliance Rating Method* (Morgan et al. 1982), metodologia explicada per Lester Luborsky i Paul Crits-Christoph a *Understanding Transference* "The Core Conflictual Relationship Theme Method" (1998), l' *Avaluació del procés Analític* proposat per Vaughan et al. (1997).

L'avenç terapèutic, segons Fiorini (1986), s'entén com els canvis que experimenta el pacient en la relació amb sí mateix, amb el terapeuta i amb l'entorn familiar i social.

Aquest autor proposa que perquè es produeixi aquest avenç terapèutic cal que aparegui una supressió o alleugeriment dels símptomes, variacions en el repertori defensiu -defenses més primitives deixen pas a altres amb major valor adaptatiu- millor ajustament i gratificació en les relacions interpersonals, adquisició d'una autoestima més realista vinculada a una major comprensió de les pròpies dificultats i possibilitats, major productivitat, creativitat i capacitat de planificació, ampliació de la consciència de si mateix tot aprenent a pensar-se i adquirint una major autonomia crítica. (pp. 138-139)

En definitiva tots aquests canvis remeten a una major capacitat del *Jo* per fer-se càrrec de la pròpia vida.

Per altra banda, pensem com Bofill et al. (1994) que el fet de guanyar *insight* augmenta la *tolerància a la frustració*. (p.198)

El vincle entre la *tolerància a la frustració* i el desenvolupament del pensament es fonamental per la comprensió del pensament i dels seus trastorns.

Els estats de tensió psíquica depenen de l'estructura psicològica de la persona així com s'ha assenyalat la influència en el sentit contrari, és a dir, dels factors emocionals i la seva part en la formació dels trets individuals (Vigotski, 1983).

Alguns autors han destacat la possibilitat de que es formin trets de caràcter negatius, diverses neurosis i algunes afeccions somàtiques en condicions d'estat emocional negatiu prolongat i reiterat, com per exemple la *frustració*.

Altres estudis relacionen la vinculació entre alts nivells de *frustració* i situacions d'estrès. (Moriones, 1995)

En el camp de la psicologia pedagògica és sabut que els estats de frustració en l'educador tenen, primordialment, una influència negativa en el procés educatiu i de formació. I, a l'inrevés, se sap que la tolerància a la frustració és una qualitat

necessària en el mestre, la qual determina la seva capacitat per afrontar diversos tipus de dificultats i conflictes. (Wilson, 1978; Edgumbe, 1986; Folch i Camarasa, 1989; Mitina, 1990)

Malgrat que és òbvia la importància del problema del desenvolupament de la tolerància a la frustració en l'educador, aquest ha estat poc estudiat. Els estats de frustració en l'educador, la seva prevenció i tractament -tret de casos comptats- no han estat objecte d'investigacions experimentals específiques. Aquesta és la raó per la que ens ha dut a estudiar les manifestacions individuals de l'educador en situacions de *frustració* i en situacions de prevenció i superació de les conseqüències negatives de la *frustració* en la relació educadora-alumne.

El nostre interès es centra en investigar què passa quan es tracta d'intervencions grupals d'enfoc psicodinàmic com ara els grups tipus-*Balint*.

**“El centpeus s’entrebanca amb els peus
quan comença a pensar sobre com s’ho fa per caminar”**
(cautionary tale)⁵

⁵ Conte alligador citat per Edgar Levenson a Awareness, insight, learning a contemporary Psychoanalysis, 1998, 34(2), 239-249

PART II
PART TEÒRICA

II- PART TEÒRICA

Introducció i marc teòric de referència

En el marc del tractament clínic inspirat sota el model de la psicoanàlisi se suposa que el pacient guanyarà *insight* després d'un tractament exitós.

El terme *insight* és sovint utilitzat pels psicoterapeutes i psicoanalistes tot i que moltes vegades podem observar que s'estan referint a diferents concepcions d'*insight*.

El terme *insight* ha estat objecte d'estudi a nivell internacional en dues ocasions. En primer lloc *Insight* es comença a transformar en un vocable estrictament tècnic entre el XIV Symposium Internacional de Marienbad el 1934 i el Congrés XXII Internacional d'Edimburg "*The curative factors in Psychoanalysis*" el 1961 (citat per Etchegoyen, 1986, p. 612); més tard es revisa aquest concepte en el Congrés de 1980 a la Hampstead Clínic, actualment Anna Freud Centre, on Sandler promogué l'estudi monogràfic de diversos termes psicoanalítics. Lindén (1984), Etchegoyen (op.cit) i Poland (1988), més endavant, fan una revisió exhaustiva del concepte d'*Insight* i *Elaboració*.

En la revisió de 1980 es fa palès que si bé hi ha un cert acord entre autors sobre els resultats empírics descriptius, sobretot quan es tracta d'atribuir a l'*insight* el paper vital en la *psicoteràpia psicoanalítica*, hi ha pocs treballs sobre el tractament sistemàtic d'aquest terme. (Arlow, 1979, 1981; Etchegoyen (op.cit.), Notó, 1994; Lindén, (op.cit.).

Així per exemple Kriss (1956) veu *insight* com a un procés que fa ús de la funció de l'ego d'auto-observació tant en la forma experiencial com en la forma reflectiva i de pensament. Myerson (1965) es refereix a *insight* quan un nou "*awareness*" d'un mateix o del món apareix i afecta a la persona.

En la nostra revisió bibliogràfica trobem diferent terminologia associada amb la paraula *insight*, així per exemple en funció de la definició del concepte trobem *auto-exploració* (Poland, 1988); *Insight com a mecanisme de defensa* (Michel, 1986); *Auto-observació*⁶ *versus insight* (Hatcher, 1973 in Poland, 1988); *Collaborative work and psychoanalytic building of insight* (Poland, 1988); *Insight partial* (Poland, 1988); *Ego integration* (Bibring, 1937 in Poland, 1981); *Ego ideal* (Poland, 1988).

En funció del *procés d'adquisició d'insight* es parla de *guanyar insight* (Brill, 1929; A. Freud, 1981; Wilson 1998); *Restauració d'insight* (Myerson, 1960); *Recerca d'insight* (Poland, 1988); *Crear insight* (A. Freud, 1981); *Retornar insight al pacient* (A. Freud, 1981); *Aconseguir insight* (Abrams, 1981); *Insight i creativitat* (Pollock, 1981); *Moments d'insight* (Hoffman in Wilson 1998); *Explicacions narratives* (Wilson, 1998); *Circularitat del procés d'insight* (Kris, 1956); *Episodi d'estrès i restabliment de l'insight* (Myerson, 1960).

En funció de la qualitat de l'*insight* aconseguit, el terme *insight* està lligat a altres termes com *insight inconscient* (Brill, 1929), (Segal, 2001); *Insight afectiu i insight intel·lectual* (Zilboorg, 1950; McLaughlin, 1988); *Insight com a transferència* (Michels, 1986); *Insight mutant* (McLaughlin, 1988); *Genetic insight* (Michels, 1986).

No hi ha però estudis que parlin de l'adquisició d'*Insight* dinàmic i la seva relació amb l'augment de la tolerància a la *Frustració* en educadors i mestres. El que trobem fins al moment de concloure aquest estudi és que hi ha diversos treballs que centren la seva preocupació en el treball quotidià del mestre i si bé es parla d'adquisició d'*Insight* o de millora de la Tolerància a la *Frustració* es fa des d'un punt de vista descriptiu i subjectiu. (Edgumbe, 1986; Folch i Camarasa, 1989; Mitina, 1990; Hanko, 2002).

⁶ Tanmateix Etchegoyen (op.cit) ho considera com un requisit per aconseguir Insight, però per a

Entenem que el procés d'adquisició d'*Insight* i la continuïtat d'un treball d'*Elaboració* són el resultat d'un profitós tractament psicoterapèutic i no pensem que un grup de sensibilització tipus-*Balint* aconsegueixi aquestes fites terapèutiques però creiem que com a grup de sensibilització ajuda als participants en l'adquisició d'*Insights* psicodinàmics que pot permetre a l'educador entendre amb eficàcia el fenomen de les relacions interpersonals al llarg del procés educatiu.

Capítol 1: Què és aquesta cosa anomenada *Insight*?

1.1- Evolució del concepte

Freud (1939) es referí a *insight* quan finalment les associacions convergien però la paraula *Einsicht* no va ser massa usada per Freud. Només apareix 195 vegades en l'edició Estàndard i només en una varietat de paraules i frases en l'alemany original, les quals no es referien a "sight" ni visió. Freud pensava en *Einsicht* com a una auto-coneixement emocional a part del coneixement intel·lectual. En aquell temps *insight* volia dir l'extensió del coneixement individual en el procés psíquic personal, una formulació topogràfica, concretament la comunicació entre el *jo* i l'*Allò*, en paraules seves "where id was, there Ego shall be." (p.80)

Klein (1950) i Segal (1962) pensen que l'*Insight* és el resultat de la introjecció de l'objecte i de la integració que caracteritzen la posició depressiva.

Kriss (op.cit) entenia *insight* com a *the good analytic hour*. Es va fer valer d'aquesta expressió per descriure el moment durant el *procés psicoanalític*, en que apareix aquest *auto-coneixement*. Descrivia aquest procés d'auto-coneixement com a una manifestació variada depenent de l'individu i del seu moment personal. Segons aquest autor moltes vegades *the good hour*,

"(...) does not start propitiously. It may come gradually into its own, say after the first ten or fifteen minutes, when some recent experience has been recounted, which may or not refer to yesterday's session. Then a dream may come, and associations and all begin to make sense. In particularly fortunate instances a memory from near o distant past , or, suddenly, one from de dark clasp, may present itself with varying degrees of affective charge. At time new elements are introduced as if they had always been familiar, so well do they seem to fit into the scheme of things. And when the analyst interprets, sometimes all he needs to say can

be put into a summing up by himself, and himself arrives at conclusions.(...). (p. 255).⁷

A. Freud (1981) explica que Freud utilitzà el terme *Einsicht* exclusivament quan el pacient estava d'acord en la presència i significació de la seva problemàtica psicològica (*Krankheitseinsicht*):

“ Freud used the term *Einsicht* almost exclusively for a patient's acknowledgement of the presence and significance of his psychological troubles (*Krankheitseinsicht*), though it occurs in his *Gesammelte Schriften* as denoting *knowledge* in general, and in one special instance as denoting *revelation*. The German adjective *Einsichtig*, which is derived from the noun, means *reasonable*, *open to argument*, *not stubborn*, while its English form *insightful* means *knowledgeable*. In fact whenever we find the term insight used by English authors, it is always as synonym for *self-knowledge*, i.e., for the links between consciousness and the unconscious, for understanding the reasons for one's mood and feelings, the relationships between past and present, the motivations for one's actions, one's predilections or their opposites. “ (p. 242)

Per Bion (1962) el que succeeix és que el pacient té una visió no només del *conscient* o de l'*inconscient* sinó també una *visió binocular*. (p. 117)

Bion posà una èmfasi particular en les maneres en que l'*inconscient* i el *conscient* s'interrelacionen i es comuniquen l'un amb l'altre.

Introduí el concepte de *contact barrier* com a *barrera hipotètica* i que està composta per *elements alfa*⁸ que determinen una necessària delimitació entre l'*inconscient* i el *conscient*. Bion emfasitzà el fet que en pacients neuròtics -pacients als quals els predomina la part neuròtica de la personalitat- els elements conscients tenen el mateix

⁷ Entenem, com Umberto Eco, que qualsevol traducció és una pròtesi i per això hem optat per citar l'original en les cites que no n'extrèiem una síntesi o en recollíem la idea principal.

⁸ Bion (1987) parla de la teoria de les funcions com a facilitadores de la correlació de les “realizations”, experiències emocionals, materialització, objectivació, concretització, fet real d'una cosa. La funció alfa opera sobre les impressions sensorials i emocions i el resultat és que es produeixen elements α que podran ser emmagatzemats per satisfer els requisits dels pensaments onírics. L'atac a la funció alfa comporta odi i enveja les quals destrueixen la possibilitat d'establir un contacte conscient amb ell mateix o amb algun altre com a objectes vius. En a funció alfa pertorbada, per tant inoperant, les impressions sensorials i les emocions romanen immutables i a aquest elements Bion els descriu com a elements β , que són “coses en si mateixes”, no usats pels pensaments onírics però sí en la identificació projectiva i influeixen en la producció de les actuacions, són els fet no-digerits que evacuats. No poden ser fets inconscients, no hi pot haver repressió, supressió ni aprenentatge. El pacient és incapaç de discriminar. (p.25)

valor que els elements inconscients i ambdós han de correlacionar i ser vistos en la seva significació real entre el context del procés psicoanalític a fi i efecte de proveir d'una *visió binocular* i fer possible l'*insight*. (p.117)

Per Neves (1998) *Insight* significa *to see within* i és una paraula manllevada de l'àrea *sensorial*. Aquesta autora explica el que seria una *visió estereoscòpica* que inclou totes les tècniques que utilitza el mecanisme visual binocular dels humans per crear una sensació de profunditat de dues o més imatges bi-dimensionals del mateix objecte mostrat per diferents angles. Estereoscopi, del grec *stereos* (relief) i *scopein* (veure) vol dir *sight in relief*, la imatge vista com a tridimensional.(p.3).

Tant Bion (1965) com Sydney (1995) introdueixen com a una de les qualitats d'*insight* la *veritat històrica* versus la *veritat narrativa*. Per Bion el creixement sa sembla dependre de la *veritat* de la mateixa manera que l'organisme depèn de l'aliment. Si manca veritat o aquesta és insuficient la personalitat es deteriora.(p.38)⁹

1.2- Altres maneres d'anomenar *insight*

Altres termes volen expressar el mateix concepte per exemple *Self-knowledge* descrit per Reid i Finesinger (1952) o *insight* com *awareness*, d'aquesta manera Kriss (op. cit.) assenyala que,

“(...)Interpretations naturally need no lead to insight; much or most of analytic therapy is carried out in darkness, with here and there a flash of insight to lighten the paths. A connection has been established but before insight has reached awareness (or, if it does, only for flickering moments), new areas of anxiety and conflict emerge, new material

⁹ D. Meltzer (1994) desenvolupa aquest aspecte en el seu treball sobre sinceritat.

comes, and this proces drives on. Thus far-reaching changes may and must be achieved, without the pathway by which the have come about becoming part of the patient's awareness.(...)”. (p.269)

Richfield (1954), parla d'*insights psicològics* com aquells que consisteixen en alguna comprensió i apreciació dels motius i gènesi dels símptomes però entre aquest grup d'*insights*, diu, cal veure'n les importants diferències que hi poden haver entre ells. (p. 392)

Zilborg (1950), referint-se a *insight emocional* deia que com a experts en salut mental se'ls havia ensenyat que *insight* era el coneixement i acceptació de que un estava mentalment malalt. (p.2). Aquest autor opinava que aquest concepte era entès de diferent manera segons fossis un psiquiatre o un psicoanalista. Parlava exclusivament de l'*insight emocional* i fa cinquanta anys el que aquest *insight* significava pels psiquiatres era “*sentir adequadament el que un pensa o fa*”; mentre que pels psicoanalistes significava “*primerament ésser alliberat d'aquest remanent de processos intel·lectuals inconscients i actitud envers la vida*”. Deia -aquest mateix autor- que els psiquiatres semblaven veure l'*insight emocional* com a un fenomen positiu que hauria d'ésser adquirit a través d'algun guany positiu. Mentre que pels psicoanalistes l'*insight emocional* significaria la *subtracció*, l'*eliminació dels afectes* que, inconscientment, no deixen al pacient “*sentir el que sent*” o “*veure el que veu*.” El guany que resulta d'aquesta pèrdua, en forma d'adquisició de salut psicològica, sembla pel mateix autor,

“a welcome by-product of liberation, of dropping certain unconscious chains which keep the patient down. It is a gain which seems to come and develop as if spontaneously when pathogenic agent has been removed, or dropped, or lost, as the case may be” (p. 5)

i afirma que l'*insight* és *qualitatiu* i no pot ser *fraccionat*; Tampoc és quelcom que a través d'una simple explicació pugui ajudar a entendre ni resoldre els problemes del pacient. Per tant el terapeuta no pot “donar” *insight*. (p.8)

Hogahe i Kubbler (1988) entenen *insight emocional* com a la *integració dels diferents marcs de l'autopercepció*. (Citat per Crits, 1993, capítol XXI).

1.3- Què passa en el procés d'adquisició d'*insight*?

Kriss (1956) descriu de quina manera l'*energia agressiva transformada* ajuda en la *integració del jo*,

(...)Clinical experience and theoretical considerations seem to converge in supporting the view that transformed aggressive energy may play a specific role in the integrative functions of the ego, as far as they can be studied in reactions to analytic work. Clinical observation indicate that the good hour tends to follow the crumbling of a resistant structure (not the random interpretation of an isolated evidence of resistance) and theoretical assumptions suggest that all anticathexis predominantly be derived from aggression. (...) (p. 258)

Richfielf (1954) diu que,

(..)An insight should not be classified according to its subject matter alone, whether conscious or unconscious, or considered in some vague way to be *emotional, intellectual, psychological, verbal* or *real*. It is more useful to describe how the insight was obtained by *acquaintance* or by *description* (Russel) and then in terms of this fundamental classifying principle to arrange instances of insights according to their *depth* or their *contents*. (p. 407)

Parteix de la idea, com Etchegoyen (1986) clarifica que,

“(...) Con las definiciones verbales obtenemos un conocimiento por *descripción*, siempre indirecto. Las definiciones *ostensibles*¹⁰, en cambio nos dan un conocimiento directo, por familiaridad. “(...) (p. 621)

Rosenbluth (1968) diferencia segons l'enfoc teòric l'atribució de la responsabilitat de la funció sintetitzadora en el procés d'assoliment de l'*insight* així, per a aquesta autora, tan Kriss com els *Ego psychologist* semblen posar èmfasi en l'*estructura* per sobre de tot: l'objectiu és que l'ego hauria d'esdevenir una estructura autònoma; les distàncies des de les fonts inconscients són vistes com a necessàries per garantir l'estabilitat.

¹⁰ El terme *acquaintance* va ser traduït al castellà com a *ostensible*. (Etchegoyen (op.cit), Bach i Notó (op.cit.)

La funció sintetitzadora és atribuïda completament a l'ego. En contrast -des d'un punt de vista *Kleinian*- s'emfatitza l'abordatge dinàmic, les distincions estructurals són vistes com a més fluïdes i properes a les fonts de l'inconscient i és vist com a senyal de maduresa de l'ego. La funció sintètica és més aviat vista com a funció de tot el psiquisme dependent de l'ego, els objectes interns i els processos instintuals de la vida. (p. 5)

Bion (1966) parla de la constant oscil·lació entre les dues situacions (Ps <-> D). Aquesta oscil·lació representa el que Melanie Klein va descriure com a les *posicions paranoide-esquizoide* i *depressiva*, i al que Poincaré descrigué com a descobriment del *Fet seleccionat*. D'aquesta manera resumim que Bion entén com a *Fet seleccionat* aquell que dona coherència i significat als fets ja coneguts però la seva relació encara no ha estat apercebuda. *El fet seleccionat* és el nom d'una experiència emocional, l'experiència emocional d'un sentit de descobriment de la coherència; la seva significació és *epistemològica* i no *lògica*. (pp. 101 i 104).

Si l'analista suporta l'aspecte de dispersió "*Ps of the function*" sense una ansietat massa forta, el terme apropiat seria "*patience*". Ell proposa el terme "*security*" per l'estat emocional experimentat després del descobriment d'un "*fet seleccionat*" - allò que el psicoanalista ha d'experimentar en el procés de síntesi- en "*caos aparent*" de la comunicació de l'analitzant. Aquest *fet seleccionat*, per contra, és una *emoció* o una *idea* que portarà a la coherència d'allò que és dispers introduint ordre al desordre, "*El descobriment del fet seleccionat porta a l'insight*". (p. 101)

1.4- Altres insights: *pseudo-insight, verbal, intel·lectual insight, neutral*

Segons Arlow i Jacob (1950) citat per Richfield (1952) , un pacient pot semblar que sigui conscient dels seus processos psicològics en les maneres que transcendeix el simple

coneixement o acceptacions característiques de l'*insight* verbal o intel·lectual i d'aquesta manera exhibir només el que ells anomenen, també, com a *pseudo-insight*.

Richfield (1952) diu que es refereix a aquella situació en la qual una persona sap que diversos factors psicològics interfereixen en el seu ajustament social i l'optimització de les seves capacitats, el seu reconeixement de que necessita ajuda per superar les seves limitacions d'adaptació. (p. 392).

El mateix autor es preguntava per què alguns pacients neuròtics romanien malalts malgrat donar mostres d'aquests *insights* mentre que altres pacients presentaven millora. Ell mateix explicava que si la conducta del pacient no es modificava aquell *insight* era purament *intel·lectual* o *verbal* . Afirmava però, que aquest anomenat "*insight intel·lectual*", era un terme d'alguna manera redundant atès que la funció descriptiva de l'adjectiu ja ve inclosa en el significat genèric d'*insight*. D'aquesta manera com que tots els *insights* són a la fi *intel·lectuals*, aleshores "*insight emocional*" no és una expressió del mateix ordre, com a expressió oposada. Hauria d'ésser entès com a una frase el·líptica significat una *cognició* on el contingut era una *emoció*. (p. 396)

Reid i Finesinger (1952) expliquen *insight genèric* com a qualsevol *acte cognitiu* mitjançant el qual nosaltres entenem o ens adonem de la significació d'alguns patrons de relació. Aquest acte és anomenat "cognitiu" perquè *insight* és un "*problem solving*", *coneixement*, procés flexible com en contrast amb els impulsos envers l'acció o estats afectius de la ment els que, com a tals, expressen inferències, fan demandes de la veritat o permeten coneixements. (p. 728).

Richfield (1954) descriu com a *Pseudo-insight* a aquella situació en la qual el pacient sembla ser conscient dels seus propis processos psicològics però en realitat es tracta només d'un coneixement o una característica que anomenen "*insight verbal* o

intel·lectual” i creu que alguns indicatius d’aquests *insights* poden ésser el resultat d’*actituds contrafòbiques, formacions reactives, identifications compulsives* amb allò que és entès com a normal. (p. 395)

Aquest mateix autor (1954) citant a Reid i Finensiger, anomena aquest tipus d’*insight*, *insight neutral* respecte a les emocions. Per altra banda l’*insight intel·lectual*, per ells: “*is meant a cognition in which neither of the terms in the relation whose significance is grasped by the act of insight is an emotion. Since it is granted that any insight is by definition intellectual, this variety is called neutral*”. (p.397).

Aquests mateixos autors introdueixen el terme d’*“insight dinàmic”* com a *intel·lectual summum bonum* de l’anàlisi. Justifiquen que és dinàmic en el sentit sistemàtic freudià de penetrar en la *barrera repressiva* i fent l’ego conscient -*aware*- d’alguns *desigs hypercathetitzats* que abans eren inconscients. (p. 731).

Per Lindén (1984, 1985) és clar que tots els tipus d’*insight* expressats verbalment en la situació clínica són *conscients*. (p.106)

Kriss (1956) relaciona *pseudo-insight* a *insight intel·lectual* i aquest,

“(…)consists merely of plausible sounding patterns of words, and words unfortunately are cheap, particularly in the mouth of narcissistic patients where they regularly undergo defensive devaluation- ‘wise men’s counters, as Hobbes said, becoming the money of fools’...”Such *Pseudo-insight*, springing from counterphobic impulses, will not deceive any experienced psychotherapist.(...)”(p.262)

I afegeix que l’*“insight parcial”* o *“pseudo-insight”* tendeix a esdevenir una façana entre la malaltia i la deformació de caràcter i poden proliferar -algunes vegades exitosament- separades de la resta de la personalitat. (p. 262).

Tanmateix parla del que ell anomena la *“deceptively good hour”* com a una manera per expressar que no hi ha un *insight real*. (p.260).

1.5- Funció de l'analista en el procés d'adquisició d'*insight*

Balint (1935, 1950) citat per Dreher (2002), distingia entre l'abordatge terapèutic “clàssic” i l'abordatge terapèutic “romàntic”. Pel que fa al primer tipus d'abordatge, el terapeuta emfasitzaria l'increment d'*insight* i implicaria *canvis estructurals*, mentre que en el segon tipus, el terapeuta posaria l'èmfasi en els factors dinàmics i emocionals. (p.20)

Freud (1981) deia que hi havia molts autors que mantenien la idea de que era tasca de l'anàlisi “*retornar insight*” al pacient que havia perdut degut a la seva neurosi. Per a aquesta autora, el tractament psicoanalític ofereix la possibilitat d'incrementar la capacitat per l'*insight*, el qual no s'aconseguiria al llarg de procés normal de desenvolupament. Així doncs el tractament psicoanalític “*crea insight ni el “dóna ni el fa reapareixer”*”. (p.140).

Per a Bion (1962) el progrés en anàlisi és inseparable de la necessitat per suportar el *dolor mental*. La paraula *patience* prové de *pathos* que en Grec significa patir. El mateix analista ha d'aprendre a tenir paciència i no només en el sentit d'aprendre a suportar el dolor del seu propi creixement mental sinó també, en el sentit de fer-se càrrec i suportar el dolor per l'espera fins que la llum apareix. Aquí la *paciència* vol dir un procés actiu el que per part de l'analista és associat a un estat de *sofriment* i *tolerància a la frustració*. Bion diu que els analistes inicialment desconeixen el que està passant: “*Si esperem i no escapem; i si seguim endavant observant al nostre analitzant, apareixerà un patró. Només en aquesta direcció tindrem èxit en moure'ns de l'equivalent d'una posició esquizo-paranoide cap a una posició depressiva.*” (p.29)

Aquest mateix autor considera altres factors imprescindibles pel que fa al treball quotidià de l'analista. Diu que entre les actituds de l'analista caldria que aprengué a treballar

sense memòria, sense desig i sense necessitat de voler entendre. Aquestes actituds es refereixen només als elements que sobresaturen la ment del psicoanalista i evita d'aquesta manera mantenir-se espacialment obert a nous continguts. L'analista hauria fer el possible per previndre la seva ment de romandre ocupat en la memòria de situacions anteriors, desigs personals o una ansietat compulsiva per entendre què està passant en la sessió. Aquest concepte està relacionat amb els conceptes de Freud (1912) sobre "*atenció flotant*" (*Gleichschwebende Aufmerksamkeit*) i "*the freely hovering attention*" Kriss (1956). Aquest darrer ho explica dient:

(...)Are indispensable in the analyst's work his mental attitude during his work, the *freely hovering attention* from which he starts off first into understanding and then into communication, has an unmistakable correlation to the ability to control regression.(...) The ability to detach himself from his own experience, the step from self-observation to self-analysis, remains his constant companion. (p.271)

Bion (citat per Neves, 1998) emfasitza els avantatges d'"*artificially blinding oneself*", de manera que l'analista hauria d'evitar ésser influït pel seu coneixement previ atès que així evita contaminar la seva aprensió del que està passant en l'"*aquí i l'ara*" de la sessió. Aquesta "*illumination through blindness*" inspirada en "*artificially blinding oneself*" va ser descrita per Bion com "*a penetrating torch of darkness*" com a "*searchlight: the poetic image being that 'the stars are only visible in the dark'*". La memòria, el desig i el voler entendre són *il·luminacions* que destrueixen la capacitat de l'analista per observar, de la mateixa manera que la llum que penetra a l'interior de la càmera velen el rodet exposat. Més que *oblidar*, Bion proposa una actitud "*that by restraining activities of memory, desire and need to understand, will provide a mental state called 'faith'*". (p.6). Aleshores l'analista i l'analitzant són conscients del temor de l'experiència d'allò desconegut, per això Bion es refereix al *canvi catastròfic*. Proposa tres possibles maneres d'escapar-se del temor per allò desconegut: a) *flight into the past: memory* ; b) *flight into the future: desire*; c) *flight into the present: intellectual understanding*.

La primera tècnica, per Neves (1998), seria que l'analista hauria d'ésser capaç de relaxar-se, és a dir no oferir cap resistència i deixar-se anar dins de l'experiència, somniar dins de l'"*estereogram*" i esperar a que tot sigui revelat. També cal que el globus ocular es relaxi a fi i efecte d'ésser capaç de mirar-hi fàcilment. Això implica no intentar veure-hi i no centrar-se en res en concret. Si la mirada no està desenfocada la imatge tridimensional no apareixerà. Això demana "*blank stare*" o una mirada buida.

La segona tècnica seria la "*paciència*". Si hom pot esperar i pot mantenir la imatge desenfocada, es pot veure una imatge que es sobreposa a la primera imatge donant una idea de profunditat. (p. 9)

Tant Bion (1962) com Neves (1998) es refereixen als tipus de memòria que intervé en el procés de comprensió del processos interns. Per una banda la *memòria activa*, desig de recordar i que Neves anomena "*wilful memory*" ; i, *memòria evocada*, un record espontani que Neves distingeix com a "*non-wilful memory*".

Bion diferencia dues maneres en les que la memòria de l'analista pot revelar-se en la situació analítica: la *memòria obstructiva* -la finalitat de la qual seria la de controlar l'ansietat que pot produir allò desconegut i té un efecte advers en la investigació psicoanalítica- i *evocació* (memòria evocada) que sorgeix espontàniament pel que fa al que està passant en el si de la mateixa sessió. Anomena a aquesta particular "*non-wilful memory evoked*" en l'analista "*intuition*" i/o "*evolution*" i diu que aquesta és el fonament en el qual es basa el treball psicoanalític. (p.9)

La *intuïció* correspon d'aquesta manera a una aparença espontània de fets en la ment de l'analista que permet l'accés a "*incognizable truths*".

Bion dóna a aquest estat de "*sense memòria*", "*sense desig*" i "*sense comprendre*" el nom de "*capacitat negativa*" manllevada de Keats (1817) quan aquest darrer la descrigué

com a “*Man of Achievement “was” capable of being in uncertainties, Mysteries, doubts, without any irritable reaching after fact and reason.*” (p.193)

L'altra condició que és necessària per aconseguir *insight* és precisament la *capacitat* per *esperar*. Bion diu que la “*capacitat negativa*” també es refereix a la condició mínima que ha de tenir l'analista per “*esperar*” fins que l'*insight* - i conseqüentment la *interpretació*- esdevingui possible.

La interpretació requereix de l'analista la condició bàsica per funcionar com a contenidor per les associacions i projeccions de l'analitzant. Aquesta capacitat per contenir implica que l'analista ha d'ésser capaç de fer-se càrrec dels seus dubtes, incerteses i ansietats considerant que el que ell fa encara no li proporciona cap significació a ell mateix de la mateixa manera que li cal ser capaç per esperar la recepció i l'elaboració del material fins que la interpretació pot ser formulada. L'analista ha d'ésser capaç “*to pass through*” un *estat de paciència abans d'aconseguir un estat de seguretat*. Bion creu que les interpretacions que passen través d'aquests dos estats emocionals són els indicadors veritables d'un adequat treball analític.

1.6- *Insight* i efectes terapèutics

En el simposi de 1950 i recollit per Rosenbluth (1968) es determina com a criteri per l'acabament de l'anàlisi, “*(...) an ego strong enough to cope with tensions, to tolerate frustration without resorting to defenses; or the attainment of firmly established genital primacy; or a sufficient working through of depressive anxiety; a capacity to mourn.* (...)” (p. 8). Posteriorment Bofill (1994) en farà referència com a “*efectes mutatus*”. (p.145)

Per Kubie (1950) l'*Insight* “*begins to have therapeutic effect only when it leads to an appreciation of the relationships between buried experiences and the unconscious*

conflicts, out of which arise both the neurotic components of the personality and the neurotic symptoms themselves.” (p.34)

Zilboorg (1950), citat per Myerson (1960), però, afirma que l’*“insight és efectiu terapèuticament”* només quan impliqui i es tracti d’un *procés afectiu*; aquest *insight* permanent i genuí es dona com a resultat d’una sèrie d’experiències afectives reconstructoras que són implícites en la situació transferencial psicoanalítica. També diu que cal diferenciar-ho de l’*insight emocional* atès que aquest darrer és útil com a conceptualització però no produeix una modificació bàsica en l’estructura psíquica. Només les experiències afectives reconstructives d’*insight* desenvolupat en la *transferència* estan seguides per una significació racional i orientació racional envers al món i al propi self. (p.151).

Reid i Finesinger (1952) creuen que aquests *insights dinàmics* -per aquells qui mantenen una força suficient de l’ego- produeixen els canvis més extensius en l’estructura del caràcter del pacient i probablement són els que reporten uns beneficis terapèutics més perllongats. (p.731)

Per a Richfiel (1954) es produeixen els efectes terapèutics a través dels canvis econòmics -“*shifts*”-amb les alteracions conseqüents en les catexis inconscients en els continguts mentals a diversos nivells d’organització en la conducta simbòlica del pacient. (p. 394).

Per aquest mateix autor, l’anomenat “*insight verbal*” o “*intel-lectual*” és útil en el diagnòstic, la classificació i prognòsis però té una importància terapèutica insignificant. (p. 392).

Kriss (op.cit) descriu les *funcions del jo* facilitadores del procés per guanyar *insight analític* a través de la comprensió integrativa que són el “(...)Control of temporary and partial regression, ability of the ego to view the self and to observe its own

functions with some measure of objectivity and ego control over discharge of affects.(...)"(p. 263).

Aquest mateix autor es preguntava sobre la perdurabilitat de l'*insight* aconseguit. Assenyalà que si entenem el procés psicoanalític com a un tot, amb l'acceptació de totes les infinites variacions d'acord amb la naturalesa de la malaltia i d'acord amb l'estil i els principis practicats pel mateix psicoanalista veuríem que a mida que avança el treball analític, les reaccions tipus curt-circuits davant de les interpretacions minven de manera que els moments de claredat es mantenen i resten durant un temps; en certa manera algunes situacions de continuïtat d'aquests moments poden perdurar en alguns casos i ser oblidades en d'altres. De totes maneres, aquestes seqüències o intervals semblen escurçar-se en el temps i les àrees d'*insight* s'expandeixen. Es desenvolupen alguns canvis -en el passat de l'individu en quan a l'autorepresentació- en les relacions personals i en la comprovació de la realitat quotidiana.(p.268).

Més endavant veurem la importància del *treball Elaboratiu - working through-* pel manteniment dels *Insights* aconseguits.

Rosenbluth (1968) cita que com a característiques en l'augment d'*insight* minven les fantasies d'omnipotència i augmenta la capacitat per suportar el dolor psíquic.

Per Myerson (1960) el plaer narcicístic en aconseguir *insight*, el re-establiment dels controls i el sentit de contacte amb els *amors objectals protegits introjectats* - així com potser les necessitats punitives i narcicístiques - estan totes expressades d'una manera integrada pel restabliment d'una orientació analítica que implica encarar-se a la realitat. (p.150).

Pels Baranger (1969) citat per Etchegoyen (1986) l'*Insight* és un fenomen de *camp bipersonal*, és obra de dues persones i aquest darrer autor afegeix que perquè es

converteixi en *Insight* cal que la *identificació introjectiva* provoqui *un moment de reflexió* en el sentit més estricte de la paraula. (p. 617)

Lindén (1984) i Vaughan (1997) proposen diferenciar entre *comprensió* i *producció* en el sentit de que *comprensió* és sempre un procés actiu mentre que en “*producció*” no pot ser descrit com a l’expressió de quelcom, d’alguna cosa “*que està en la ment*”. Els processos *productius* sorgeixen de l’activitat presentacional a diferents nivells instrumentals (recongnició, reproducció, comprensió) i diversos tipus d’*insight* poden estar implicats en el conjunt d’aquest procés.

Lindén (1984) afegeix que es fa palès l’augment en la utilització del llenguatge metafòric doncs es descriu alguna cosa desconeguda a través d’alguna cosa coneguda. L’*insight* a través de la metàfora opera en les condicions de percepció, això vol dir que es connecta a l’existència d’un objecte reproduït. (p. 402)

Per a Crits-Christoph (1993) “(...)The greatest psychotherapeutic progress is made when a patient achieves an understanding of internal conflicts while experiencing a high level of emotional arousal (that is, that the desired content and process are concurrent. (...).(p.232)

No desenvoluparem en aquesta tesi la importància de l’*insight* del terapeuta en quan als seus propis processos psicològics, clau imprescindible pel desenvolupament del treball psicoanalític. (A.Freud, 1941; Bion, 1987; McLaughlin, 1988; Etchegoyen, 1986; Bofill, 1994) però entenem que qualsevol intervenció tant individual com grupal exigeix que el terapeuta i el conductor grupal tinguin un coneixement del seu món intern cosa que només es pot aconseguir amb l’experiència del tractament personal.

1.7- L' Avaluació de l'insight

Kriss (1956) descriu els primers moments en que el pacient comença a tenir un coneixement dels seus processos interns,

“(…) Interpretations naturally need not to lead to insight; much or most of analytic therapy is carried out in darkness, with here and there a flash of insight to lighten the paths. A connection has been established but before insight has reached awareness (or, if it does, only for flickering moments), new areas of anxiety and conflict emerge, new material comes, and the process drives on. Thus far-reaching changes may and must be achieved, without pathway by which they have come about becoming part of the patient's awareness”. (p. 269)

Hogahe and Kubbler (1988) citats en Crits-Christopher (1993) proposen una escala per avaluar l'*insight emocional*. Aquesta escala ha d'ésser utilitzada per diversos avaluadors els quals han d'avaluar aquest *insight emocional* a partir de les sessions transcrits tenint en compte quatre dimensions que són:

“(…) The extent of experiencing which focuses as references to the “inner world of the patient”, l' emocional access captures the extent to which the patient is fully immersed in his or her subjective experiences during the hour, as demonstrated by intensive or vivid feelings of spontaneity, cognitive access represented by variables relating to objective observation, evaluation or logical analysis of the patient's own experiences and the ambiguity made by taking into account the amount of tension between being immersed (emotional access) and being at a distance (cognitive access). (p. 230).

Actualment hi ha nous instruments proposats per la mesura de l'*insight* a partir de les transcripcions de les sessions de psicoteràpia com la *IRS, 9-Item of the Pens Helping Alliance Rating Method* (Morgan et al.,1982) en la que el que s'avalua és,

“a- quan el pacient reconeix un fenomen específic (ideació, afecte, conducta) rellevant al problema que s'està discutint; el pacient reconeix patrons de conducta habituals;
b- el pacient reconeix que ell mateix juga un paper actiu en comptes de passiu en produir els seus propis símptomes i experiències;
c- el pacient reconeix un patró de conducta específic com a indicatiu de defensa o resistència.;
d- el pacient connecta dos problemes que abans els tenia separats o en veu la seva rellevància immediata;
e- el pacient esdevé cada vegada més conscient d'allò que li era inconscient reprimit) com pensaments, sentiments o impulsos;
f- el pacient és capaç de relacionar aspectes dels present amb el passat;
g- el pacient pot relacionar experiències presents amb experiències de la infantesa; aquest nou coneixement psicològic del pacient apareix com a acumulativa.”(p. 398)

Un altre instrument de mesura de l'*Insight* és l'anomenat *CCRT, Core Conflictual Relationship Theme Self-Understanding Scale* (Crits.Cristoph et al., 1984, citat a Miller,

1993, p.416), metodologia explicada per Lester Luborsky i Paul Crits-Christoph a Understanding Transference “*The Core Conflictual Relationship Theme Method*” (1998) i l’Avaluació del procés Analític proposat per Vaughan et al. (1997). Darrerament Jones (2000, citat en Albani, 2002), proposa la “*Psychotherapy Process Q-sort*” desenvolupat pel treball de recerca germànic de la Universitat de Ulm, el PQS consisteix en 100 ítems que s’apliquen segons la puntuació entre 9 categories (des de molt característic=9 a gens característic =1) aplicat al material transcrit o gravat d’una sessió completa de psicoteràpia. (p.296). En aquest instrument hi ha un ítem, Q32, on es demana avaluar si el “*Patient achieves a new understanding or insight.*”(p.239) però aquest ítem no especifica què és considerat com a *insight*.

Fortuny (2000) fa una proposta d’indicadors d’avenç terapèutic tenint en compte a) L’*aliança terapèutica* (precisió- imatges, la sinceritat, l’assistència i la puntualitat, les manifestacions verbals d’utilitat de les sessions, l’espontaneïtat, provar noves maneres de relacionar-se, la comunicació no-verbal i l’humor; b) Neurosi de transferència: la millora després de les primeres sessions i la transferència (positiva i negativa); c) les modificacions estructurals de les funcions bàsiques del *Jo*: percepció, atenció, memòria, pensament, anticipació, exploració, execució, control (regulació) i coordinació de l’acció; les funcions defensives del *Jo* i les funcions del *Jo* integradores sintètiques o organitzadores.

Quadre 1: Evolució del Concepte d'Insight

Autor	Any	Què és?	Qualitat	Què passa?	On passa?	Funció analista
Freud	1923	Primera tòpica: fer conscient allò inconscient.	Econòmic-----	- Les associacions convergeixen.		Floating attention
		Autoconeixement emocional i intel·lectual.	“Topographical formulation” Estructural Dinàmic-----	- “Where id was there shall ego be” -Veniment resistències. (lligat a la teoria repressió).		
Strachey	1934					Interpretations mutatives.
Zilborg	1950	Procés afectiu en la transferència. <i>Insight</i> emocional			Canvis en l’estructura psíquica bàsica quan es tracta d’un procés afectiu en la transferència. No quan es tracta d’ <i>insight</i> emocional.	
Kubie	1950			Té efectes terapèutics quan comportat una apreciació de les relacions entre les experiències soterrades i els conflicte “out of which arise both the neurotic components of the personality and the neurotic symptoms themselves” (p.34)		
Reid-Finesinger	1952	Self-knowledge <i>Insights</i> dinàmics.	Emocional versus els verbals, intel·lectuals o neutrals respecte a les emocions. cognitiu <i>insight</i> genèric.	Integració del jo.	Força de l’ego	
Richfield	1954	Comprensió dels motius i la gènesi dels símptomes.	la Psicològics i pseudo <i>insights</i>	Canvis econòmics. i Canvis econòmics.	Canvis econòmics.Shifts. Alteració de les catexis inconscients en els continguts mentals. No es produeixen canvis quan es tracta insight intel·lectual.	

Kriss	1956	Awareness; pels anglesos: Autoconeixement. "The good analytical hour". És un procés que fa ús de la funció del jo: d'auto-observació tant des del punt de vista experiencial com de pensament.	Emocional intel·lectual, parcial i pseudo- <i>insight</i> . The "id" aspects of Eil i els ego-psychologists diuen que l'ego hauria d'esdevenir una estructura autònoma. La funció de la globalitat de la psyche dependent de l'ego, els objectes interns i els processos instintius de la vida.	Transformació de l'energia Ego agressiva i permet la integració del jo.	Control del jo davant l'escomesa dels afectes.	Ego Psychologists.
Myerson	1960, 1965	Quan un nou o primer awareness d'un mateix o del món "as it affects oneself appears"	Aproximació dinàmica com els kleimans. La proximitat a l'inconscient és vista com a signe de maduració del jo i les funcions sintètiques són vistes com a funció de la globalitat de la psyche dependent de l'ego, els objectes interns i els processos instintius de la vida.			
Segal	1962				La proximitat a l'inconscient és vist com a signe de maduració del jo i les funcions sintètiques són vistes com a formant part de la globalitat de la psyche dependent del Jo, els objectes interns i els processos instintius de la vida.	Abordatge dinàmic.
Rosenzbluth	1968	Integrative <i>insights</i> : cada <i>insight</i> és un aconsegiment i assegurar-ne l'estabilitat i irreversibilitat aquest aconsegiment s'ha de basar en una Internalització segura dels objectes primaris visquent amb harmonia l'un amb l'altre i amb el self. (p.14)	Minven les fantasies augmenta la capacitat per suportar el dolor.		Ego: atès que adquirir <i>insight</i> té a veure amb la cognició. (p.12) Integrative <i>insights</i> provenen del self (tant el pare-terapeuta extern com l'internalitzat). És gràcies al self amb identificació introjectiva amb el superjo benigne i l'harmonia amb els objectes interns. (p.14)	Si s'ha adquirit per descripció podríem parlar d'intel·lectualització com a defensa si s'ha adquirit per acquitance com l' <i>insight</i> per parlar d' <i>insight</i> per experiència. (p.13)
Valenstein	1979	Seing into o "the achieved recognition of the knowing to a large extent cognitively and by experience , as it were, of the nature of one's mental functioning and behavior. (p.120)				Crear
Freud	1980	Canvi catastròfic	Descobriments dels Selected en l'aparent caos;	Facis negatius: treballar sense memòria, sense desig, sense	Crear insight.	

		conscient-inconscient a través de la compren- dida de la barrera de contacte; integració de diferents marcs d'auto-percepció.	
Lindén	1985	Procés transformacional.	Són conscients atès que Diferenciació entre comprensió son expressats com a procés actiu i producció com verbalment. L'insight a activitat presentacional intel·lectual seria el fruit (reconnició, reproducció, del funcionament comprensió, augment del llenguatge perceptual adaptatiu i metafòric) insight emocional tindria a veure amb un funcionament conceptual. (p.111)
Hogage-Kubbe	1988	Emocional	Integració dels diferents marcs de l'autopercepció.
Neves	1998	To see within	

Capítol 2: Consideracions sobre el concepte d'*Elaboració*

Etchegoyen (1986) clarifica que hi ha *Insight*, “cuando el paciente se hace consciente de su deseo. Cómo procede después si entra en conflicto con ese deseo no es el problema del insight sinó, en todo caso, de la elaboración.” (p. 615)

I Coderch (1995) afegeix que *Elaboració* és el procés o treball mental del pacient en el que culminen tant la interpretació com l'*insight* i que cal contemplar-lo com a l'*elaboració* de la interpretació i posteriorment l'*elaboració* de l'*insight* obtingut gràcies a la interpretació. (p.470)

El concepte d'*Elaboració*, ha estat motiu d'estudi per Zilborg (1950), revisat i desenvolupat per Etchegoyen (1986); Brenner (1987) en feu una exhaustiva revisió d'aquest concepte analitzant la seva evolució des del 1914 al 1984; explorat per Notó (1994); i, finalment l'article de Burland (1997) que centra el seu objecte d'estudi sobre el paper de l'*Elaboració* en el *Canvi Psicoanalític*.

En la revisió de Brenner (1987) es recull que,

“What analysts thought of as analysis in 1914, and for many years thereafter, was to discover from a patient's dreams and associations, in the course of a few weeks, what the patient's libidinal fixations were to communicate this knowledge to the patient, and to disclose to the patient his or her resistances, with the expectation that a cure would result. Moreover, to be thought suitable for analysis, a patient had to be able to free associate and to form transference. Those who could not do both were thought to be unsuitable for analysis. The concept of defence analysis was unknown then and for many years to come, and the concept of superego analysis was likewise far in the future.” (p.88)

2.1- Evolució del concepte d'*Elaboració*

Freud (1914) va introduir el terme “*working through*” com a la tasca de l'analista en ajudar al pacient a *superar les resistències*. El fet de que el pacient s'adonés de les seves pròpies resistències, això no implicava que aquestes desapareguessin,

“Giving the resistance a name could not result in its immediate cessation. One must allow the patient time to.... *work through* it...Only when the resistance is at its height can the analyst, working in common with his patient, discover the repressed instinctual impulses which are feeding the resistance....”. (p. 155)

Per Etchegoyen (1986) el que Freud descriu el 1914 com a *Elaboració* és de fet el camí que ha de recórrer el pacient des que aconsegueix l'*Insight Descriptiu* fins a l'adquisició de l'*Insight Ostensiu* ("by Acquittance"). (p.625).

Però Freud (1916-1917) discutint sobre el paper de la suggestió en l'anàlisi va emfasitzar que aquesta tasca per superar les resistències del pacient era la funció cabdal del tractament psicoanalític. Aleshores el paper del "working through", o treball elaboratiu, estava més relacionat en l'anàlisi de la transferència,

"this work for overcoming resistance is the essential function of analytic treatment; the patient has to accomplish it and the doctor makes this possible for him with the help of suggestion operating in an educative sense."(p. 451)

Vaughan (1997) descriu *Elaboració* com el procés cognitiu que inclou l'explicació del significat en una varietat de situacions i circumstàncies, creant vincles actius i paral·lelismes a fi i efecte d'integrar l'experiència.

Freedman (2002) parla d'*Internalització* com a aquest procés de "taking in the therapeutic relationship" (p. 270). Aquest autor diferencia entre:

- a) el grup de recerca de Geller els quals parlen d'*Internalització* com a interiorització de la relació establerta amb el terapeuta i,
- b) la *Internalització* que tindria relació amb la simbolització i apropiació del conflicte dinàmic és a dir amb l'adequada funció analítica.

Així doncs, com recull Notó (1994), el terme d'*elaboració* té dos moments històrics conceptuals: quan sorgeix el 1914 com a "el necesario par dialéctico de la compulsión a la repetición y el 1926 viene a cumplir con la finalidad de oponerse a la función de muerte." (p. 319).

2.2- Altres maneres d'anomenar *Elaboració*

Freud (1914) a finals de l'assaig citat en l'apartat anterior deia que l'*elaboració* és l'hereva de l'*abreacció del mètode catàrtic* i està relacionat amb el concepte de *resistència i compulsió a la repetició*. Però com diuen Etchegoyen i Notó (1994), “entre el método catártico (sin libertad asociativa) y el psicoanálisis (basado en la libre asociación) hay una diferencia esencial, la aceptación de la teoría de la resistencia, un cambio de paradigma en el sentido de Kuhn (1962).” (p. 317)

D'aquesta manera el procés d'*Elaboració* per Notó,

“se produce cuando nos hacemos cargo de nuestra pulsión, de nuestro deseo y sentimos el afecto consiguiente. Esto en el doble sentido de revivir la emoción y asumir los sentimientos que ineludiblemente despierta esta toma de conciencia, cuando el sujeto capta de pronto una relación que hasta entonces no le había sido inteligible y que cambia el significado de su experiencia.” (p.318)

2.3- Què passa en el procés d'*Elaboració*?

Freud (1926) va fer un llistat de cinc fonts de resistència diferents. En primer lloc tres resistències les va atribuir a l'*ego* i les anomenà “*secondary gain from illness, the transference and the repression or defense in general*”. En segon lloc, una resistència l'atribuí al seu origen en l'*Allò*, la inèrcia de la líbido manifestada en la dificultat d'abandonar una fixació libidinal, que va anomenar com a la manifestació de la “*compulsió a la repetició*”.

Per últim una cinquena resistència l'atribuí al *Superjo* com a la necessitat d'un mateix a autocastigar-se degut a un sentiment inconscient de culpa.

Les fases en l'*Elaboració* són descrites per diversos autors des de perspectives diferents, així per exemple Coderch (1995) distingeix dues fases imprescindibles perquè es produeixi una mutació estructural i un canvi psíquic. Per una banda l'*elaboració* de la interpretació que és la que permetrà al pacient superar les *defenses*

paranoides, maníques i obsessives i d'aquesta manera assolir una plena consciència, adquirir *insight* de les *ansietat paranoides i depressives* que s'hi amaguen; i en segon lloc la mateixa *elaboració* de l'*insight* en la que el pacient es troba plenament enfrontat amb la situació del seu *món intern*, és a dir, l'*odi*, l'*agressivitat* dirigida a l'objecte, la *pèrdua de l'objecte bo* degut a aquests atacs, la *divisió i fragmentació* de l'*objecte* i del propi *Jo*. (p. 479)

Per Burland (1997) en el procés d'*Elaboració* coexisteixen i es sobreposen sis elements "*self-observation and the gaining of insight, abreaction, mourning, disillusionment, desensitisation and the resumption of psychological development.*" (p. 471).

Aquest mateix autor parteix de la idea que el primer element, és a dir auto-observació, i guany d'*insight* sostenen els altre cinc. El psicoanalista ajuda a donar llum a *Jo* real i adult del pacient a fi i efecte de fer suportable la seva pròpia història i els seus temors infantils irracionals, desigs i creences i entendre els tipus de defensa que el pacient fa servir per protegir-se d'aquests sentiments.

El segon component per aquest autor és l'*abreacció* dels afectes adequats a la recuperació d'aquestes escenes infantils que han estat reprimides al llarg dels anys i en l'actualitat.

El tercer component, descrit per aquest autor és el procés de *dol* (Coderch, 1991, 1995 i Etchegoyen, 1997). Un dol sobre la pèrdua dels objectes infantils. De fet és part del desenvolupament normal i inherent en cada nou pas de funcionament d'independència. L'*Insight* aconseguit pressuposa la visió del *desastre* ocasionat en el *món intern*. Per tant implica el reconeixement de la *pèrdua del bon objecte* i aquesta pèrdua ocasiona un dol que cal ser elaborat. En el dol promogut per l'*Insight* analític és reviscuda la posició depressiva infantil en la que es pateix per la pèrdua dels

objectes estimats explicat per Klein (1940). Per Coderch (1995) la segona fase de l'*Elaboració*, és equivalent a l'*Elaboració de la posició depressiva* que culmina en la reparació i reposició en el *Jo* dels *objectes perduts* fonament de la *mutació estructural*. (p.480)

El quart component és l'anomenat pel mateix autor com a *desil·lusió* o desengany que d'alguna manera ve acompanyat per un sentiment d'ironia i una acceptació de les realitats de la vida i comporta una resituació dels ideals i expectatives d'un mateix.

El cinquè component que descriu aquest autor és la *desensibilització* que -tot i que ha estat associat a teràpies d'enfoc no psicoanalític- Burland el descriu com a la lenta recuperació -i detallada- de les memòries, fantasies i desigs que han estat en un principi massa amenaçadors per ésser encarats. De fet el pacient ara és capaç de fer una autoavaluació del que les seves associacions amaguen al darrera en quan a resistències provocades per l'ansietat.

Per últim Burland parla de la *reempresa* del progrés de desenvolupament interromput i dóna pas a unes noves habilitats del *Jo* per la integració, l'organització i l'estabilitat.

Per Etchegoyen (1986) i Notó (1994) el procés d'*Elaboració* té dues fases. La primera la que correspon al moviment que porta de l'*Insight descriptiu* a l'*Insight ostensiu* y la segona a partir del moment en que sorgeix l'*Insight* quan "*tomamos camino que trata de dar significado a nuestros afectos, poniendo nuestras emociones en palabras.*" (p.318)

2.4- Entrebancs en el procés d'*Elaboració*

Freud (1937) recollit per Brenner (1987) no parla del terme “*working through*” però reflexionà sobre les dificultats per l’acabament de l’anàlisi i considerava que tenien a veure amb:

- “1- The balance in any case between traumatic and constitutional factors in neurogenesis.
- 2- The constitutional strength of the drives.
- 3- The strength of the resistance shown to uncovering defenses.
- 4- Constitutional abnormalities of the ego.
- 5- An abnormal degree of either adhesiveness or mobility of the libido.
- 6- An excessive amount of free aggression that predisposes to psychic conflict.
- 7- Intense castration anxiety associated with passive wishes in men and its counterpart insuperable penis envy in women.” (p. 93)

Greenson (1965) citat per Brenner (1987) afirma que *Elaboració* és el procés necessari per superar les resistències que prevenen a l’*Insight* de qualsevol canvi. Aquesta definició implica que tant *interpretació* com *Insight* precedeixen a aquesta millora terapèutica.

Per Ekstein (1966) *Elaboració* és una forma d’aprenentatge i com a tal “*it requires endless repetition in the service of adaptation.*” (p.228)

2.5- Funció de l’analista – funció del pacient en el procés d'*Elaboració*

O’Shaughnessy (1983) parla de la importància del paper del pacient en quan a que ha de donar sentit a les pròpies interpretacions de l’analista. L’autora clarifica que “*(...)mutative interpretations are not by themselves the agency of change. They put the patient in position to change. He himself must do the active, mutative working through in his own words.*” (p. 288). I, per Coderch (1995) *Elaboració* és un treball psicològic que correspon al pacient i no tots els pacients poden aconseguir aquest treball per tant és important en la fase de diagnòstic del pacient avaluar si aquest presenta un caràcter flexible que li permeti una adaptació fàcil i agradable a diferents situacions i noves relacions d’objecte. Aquesta predicció és favorable en els pacients que utilitzen

l'aspecte libidinal del seu narcisisme amb finalitats d'autoinvestigació gaudint amb l'autoconeixement i l'adquisició de noves experiències. Es tracta de pacients que poden suportar el dolor provocat per l'anàlisi de la transferència negativa gràcies a la confiança en el bon objecte analista, que poden tolerar la frustració, controlar els impulsos i mantenir un criteri de realitat adequat. En canvi en pacients amb predomini d'un narcisisme destructiu, amb trastorns importants de caràcter, greu estructura obsessiva, utilització persistent de defenses maníacques, caràcter psicòtic o símptomes psicòtics clínics difícilment poden realitzar un treball *Elaboratiu*. (p.477)

La importància del paper de l'analista en el procés d'*Elaboració* també va ser destacat per Valenstein (1983) i Sedler (1983). Aquest darrer ho explica de manera que *"...working through names that the aspect of the process which the analysand shall ultimately hold most dear, for it signifies his own triumph- and not ours- over the clandestine operations of neurotic life."* (p.96-97).

2.6- Procés d'*Elaboració* i acabament del tractament

Quan el pacient ha assolit aquest treball personal d'*elaboració*, pacient i analista poden començar a plantejar-se l'acabament del tractament psychoanalytic. En paraules de Pulver (1995),

"When working through has progressed sufficiently, the analyst and the patient agree on a date for ending the analysis, and the termination stage begins. This stimulates further working through, particularly of conflicts connected with separation. This working through continues until the end of the analysis. More adaptive ways are found to handle the motivations that had previously been unacceptable. The analyst is gradually seen in more realistic as well as transference terms ("the resolution of the transference neurosis"), symptoms abate, undesirable character traits are changed, and finally patient and analyst agree that ending the analysis ("termination") is feasible. During this termination stage, analysis proceeds as usual, with focus both on old issues and on new issues stirred up by the prospect of termination. It is negotiated, and the analysis is over." (p.84)

2.7- Avaluació del procés d'*Elaboració*

Així com hem pogut veure, en l'apartat anterior, que s'han desenvolupat instruments d'avaluació per l'*Insight adquirit pel pacient*, Vaughan (op.cit.) diuen que no hi ha un mètode disponible per l'avaluació d''*elaboració*.(p. 227).

Quadre 2: Evolució del Concepte d'Elaboració

<i>Author</i>	<i>Any</i>	<i>Què és?</i>	<i>Què passa?</i>	<i>On passa?</i>	<i>Funció analista</i>
Freud	1914	Durcharbeiten	Superar les resistències;	Fonts de les resistències:	Anàlisi de la transferència. Treball d'aquestes resistències. El doctor només ha d'esperar deixar que les coses prenguin el seu curs. Un curs que no es pot evitat ni accelerar. Aquest working through de les resistències pot en la pràctica convertir-se en una àrdua tasca pel pacient i una prova de la paciència de l'analista. (155-6)
		"És l'hereva de l'abreacció del mètode catàrtic"	Donar nom a les resistències no fa que aquestes cedeixin. Hem de permetre al pacient temps "to work through it". Només general.	Ego: benefici secundari de la malaltia; defenses en repressió o defensament.	
		Tasca molesta i recriminable doncs demora la cura.	quan la resistència "is at its height" i treballant en comú amb el pacient, descobrint els impulsos instintuals reprimits que estan alimentant la resistència" (155)	Id: inèrcia de la libido. Superjo: necessitat de càstig pel sentiment inconscient de culpa. (Freud 1926, 224 citat per Brenner en 91)	
		"Una prova de paciència per l'analista i una àrdua tasca pel subjecte d'anàlisi" (p.155)			
		Anàlisi de les resistències presents en la transferència. (citat per Brenner, 90)			
Fenichel	1938-1939	Defensa; la pròpia anàlisi és una defensa contra l'anàlisi i per això dura tant.			És el procés de demana mostrar al pacient el seu patró defensiu una i una altra vegada a temps diferents en diferents connexions.
Levin	1954		Semblant al mourning.		
Greenacre	1956		No només ego-defenses sinó que el valor infantil de cada neurosis és el que demana tant temps per working through.	Defenses del Jo.	Repetidament interpretar en la vida adulta abans de que mostri senyals de canvi.(p.78-79)
Menninger	1958		Els desigs i objectius infantils perden la seva força compulsiva; aleshores el pacient és lliure per escollir o desenvolupar noves tècniques, desigs i objectius que són més adaptatius i gratificants. (75)		
Klein	1961	Treball Elaboratiu	Superar les resistències que es presenten en l'aparició d' <i>insight</i> .		Extreure les nostres conclusions del material que va apareixent en diferents contextos i interpretar gradualment per adquirir <i>insight</i> de manera més perdurable. (citat a Laplanche, 438)

Novey	1962	Necessitat de treballar la naturalesa de la vida mental infantil. Com a remei als perillous afectes dels automatismes afectius. Per això dura tant el tractament.(citat per Brenner, 99-100)		L'anàlisi és una manera de posar remei als efectes perillous dels automatismes afectius
Stewart	1963	Defensa	Temor de que el reviu la frustració dels Allò desigs infantils s'acompanyi per la pèrdua de Drive de les tensions. l'estabilitat de les funcions de l'ego i es re- Fixacions. experiencii l'estat traumàtic. Augmenten les resistències a mida que s'acosta als conflicte infantils.	Desfer les fixacions, "to work them through".
Greenson	1965	Superar les resistències que prevenen a l' <i>insight</i> de conduir al canvi. Són els processos aliats en l'anàlisi de les defenses contra la reconstrucció i establiment d'una aliança de treball. (citat per Brenner a 100)		Good Working Alliance entre el pacient i l'analista. Reconstrucció i establiment d'una aliança de treball. Cal treballar sobre <i>insights</i> ja aconseguits.
Ekstein (Educador)	1966	Una manera d'aprenentatge.	Demana interminable, repeticó al servei de l'adaptació.	
Brodsky	1967	La mateixa necessitat de posar remei als efectes de l'ansietat en la vida mental. (citat per Brenner a 100)	Els temps bans de working through és el temps que li suposa al pacient neuròtic d'ésser capaç de trobar l'interm desplaer de l'ansietat o de la severa mortificació narcisística. Intolerable natura de l'ansietat.	
Karush	1967		Reconeixement i assimilacions de noves veritats apreses; balanç alterat de les defenses; formació d'una nova identificació; reconstrucció d'un <i>Jo ideal</i> .(330)	
Dewald	1976	Com a l'anàlisi de l'experiència real que ajuda a counteract les experiències infantil patògenes. (citat per Brenner a 100)	Progressiva desfeta de les defenses "against drive derivatives"; l'anàlisi com a experiència real que ajuda a counteract experiències infantils patògenes.(citat a Brenner . 97)	Tolerància. Actitud analítica.
Glenn	1978	Repetida undoing defensa	Vehicle per el dol dels objectes perduts.(44)	Decatexis de les representacions objectals infantils (arcaïques).(44)
Shane	1979	Entesa com a procés de desenvolupament de la mateixa manera que es madura en la infantesa.	És l'espai observable entre l' <i>insight</i> i el mastery.(375)	
O'Shaughnessy	1983		El pacient ha d'ésser actiu i ha de posar significat a allò que l'analista ha interpretat. Les interpretacions mutatives no són per elles mateixes senyals de canvi sinó que posen al pacient en posició de canvi. El	Centrar en el treball del pacient, no de l'analista.

pacient ha de fer un actiu “working through” en les seves pròpies paraules.				
Sedler	1983			L'analista juga un paper petit; és l'analitzat qui té un paper important.
Valenstein	1983	Amb l' <i>insight</i> no n'hi ha prou perquè es produeixi un canvi. El pacient ha de traslladar els seu <i>insights</i> a l'acció i predica.	Estructura de caràcter i esdevé part de l'ego.	Hi ha pacients que desenvolupat neurosis de desenvolupament o abans anomenades neurosis narcicístiques en les que el pacient vol que l'analista “faci per ells” no pas el pacient “fer-ho per a ell mateix” (Citat per Brenner en 99)
Brenner	1987	Procés psicoanalític. Anàlisi del conflicte psíquic. Es l'explicació que fan alguns analistes al refer-se dels records infantils, aconseguir un <i>insight</i> , re-experienciar anietats i afectes depressius. L'analisi de conflicte psíquic en tots els seus aspectes.	Rigidificació de les defenses. Són els desigs passius massa forts? Refer-se dels records infantils, aconseguir un <i>insight</i> , re-experienciar anietats i afectes depressius. Anàlisi del superjo. Superar les fixacions.	Drives responsables? L'inconscient culpable per tant
Burland	1997	Procés el que es sobreposen sis activitats self-reparatives.	Activitat self-reparatives: auto-observació i guany d' <i>insight</i> ; abreactió; desil·lusió; desensibilització; resumption del desenvolupament psicològic. (471).	Participa en la revisitació al passat del pacient envers les escenes de conflicte i en els poders curatius de auto-observació, ventilació, dol, desil·lusió i desensibilització i re-empres desenvolupament en el que com a analista engega una vegada els obstacles han estat retirats (475)

Capítol 3- La Frustració

3.1- Introducció al concepte de Frustració des de la perspectiva Psicoanalítica

Freud, a dos principis de funcionament mental, diferencia entre l'evasió o la modificació de la frustració però totes dues tenen com a finalitat fer desaparèixer el dolor mental. Freud reconegué el “pensament” com a essent estimulat inicialment en resposta a l'experiència de frustració. D'aquesta manera un infant capaç de tolerar la frustració pot permetre's tenir un sentit de realitat, estar dominat pel principi de realitat.

Klein (1946) parlà del terme “*frustració negada*” i “*frustració modificada*” per descriure la fantasia del self- o més sovint parts del self- d'acord a la identitat de l'altre persona; si això ve precedit per la negació d'aquells aspectes en el subjecte, aleshores són percebuts com atributs de l'objecte del procés. La situació pot ser descrita com a fantasia omnipotent inconscient d'aquells aspectes d'ells mateixos que podrien experimentar, com ara el desig, i és associat a la *frustració* i a la desesperança que pot dissociar-se i localitzar-se en l'altre.

Sullivan (1962) afegeix que una “*excessive anxiety is the fundamental cause of emotional illness, and the frustration of essential security needs is its origin.*”(p.123)

Fairbairn (1954), des del seu punt de vista de relacions objectals, es relaciona estretament amb els conceptes de Klein. Aquest autor proposa que el *Jo* és present des del naixement, que la libido és una funció del *Jo* i que no hi ha instint de mort, essent l'agressió la reacció a la frustració o carència. El mateix autor considera que l'escissió del *jo* està al servei de les defenses i aquesta funció s'escindeix en tres *Jo*: un *Jo* central (conscient); un *Jo* vinculat a l'objecte ideal (*Jo ideal*); un *Jo*



libidinal reprimat, vinculat al objecte excitant (o libidinal); i, un *Jo* reprimat antilibidinal lligat a l'objecte rebutjat (*antilibidinal*).

Bion (1962) discuteix la relació entre l'experiència de *frustració* i la capacitat de fer front a la realitat, d'aquesta manera distingeix entre els procediments adreçats a *evadir la frustració* dels procediments adreçats a *modificar-la*. (p.52).

Pel mateix autor els pensaments primitius - *protopensaments*- són objectes dolents que es necessiten i hom ha d'alliberar-se d'ells perquè són dolents. Hom es pot alliberar d'ells per mitjà de l'*evasió* o la *modificació*. El problema es resol a través de l'"*evacuació*" si la personalitat és dominada per l'impuls d'*evadir la frustració*, o "*pensant els objectes*" si la personalitat és dominada per l'impuls de *modificar la frustració*. (p.115)

Si el pacient no pot "*pensar*" els seus pensaments, és a dir, que té pensaments però li manca l'aparell per pensar que el permeti utilitzar els seus pensaments, pensar-los, per dir-ho d'alguna manera, el primer resultat és una intensificació de la *frustració* perquè manca el pensament que hauria de fer possible -per l'aparell mental- suportar una tensió incrementada durant la demora en el procés de la descàrrega.(p.115)

Pel mateix autor la capacitat del pacient per engranar la seva fantasia onnipotent d'*identificació projectiva*¹¹ en la realitat està directament connectada a la seva *capacitat per la tolerància a la frustració*. (p.54)

La mateixa intolerància a la *frustració* pot ser tant marcada que la *funció* ¹² es veu interferida per l'evacuació immediata d'*elements* ¹². (p.58)

¹¹ De fet identificació projectiva és usat per Bion (1962) com a fantasia inconscient amb la finalitat de comunicar-se i per aquest autor és el mecanisme bàsic per l'aprenentatge per l'experiència. consisteix en experiències sensorials i emocionals no digerides, les quals a través de la

Un lactant capaç de tolerar la *frustració* pot permetre's tenir un sentit de la realitat, d'ésser dominat pel principi de realitat. Si la seva intolerància a la frustració va més enllà de cert límit comencen a funcionar *els mecanismes omnipotents*, especialment d'*identificació projectiva*. Això encara pot ser considerat de realista en tant que suggereix la captació del valor d'una capacitat de pensament com a un mitjà per suavitzar la frustració quan predomina el principi de realitat. (p.60)

Conclou que si la persona que està aprenent no pot tolerar la frustració essencial per aprendre es permet fantasies d'omnisciència i una creença en un estat en que les coses se saben. Saber alguna cosa consisteix en "*tenir un cert*" coneixement i no en el que Bion anomena **K** (Knowledge). (p.96)

Bion distingeix tres graus diferents de frustració i les seves repercussions en la capacitat per pensar i aprendre:

"a) si la intolerància a la frustració no és massa intensa, la modificació es converteix en el fi dominant.

b) Si la intolerància a la frustració predomina, es prenen mesures per evadir la percepció de la realització a través d'atacs destructius. En la mesura que la pre-concepció i les realitzacions entren en conjunció es formen concepcions matemàtiques, però aquestes són tractades com si fossin indistingibles de *les-coses-en-si-mateixes* i són evacuades a alta velocitat com a projectils per aniquilar l'espai. El predomini de la identificació projectiva confon la distinció entre el self i l'objecte extern.

c) Si la tolerància a la frustració no és tant gran com per posar en marxa els mecanismes d'evasió, però suficientment intensa com a per predominar sobre el principi de realitat, la personalitat desenvolupa omnipotència com a substitut de la conjunció de la preconcepció, o de la concepció, amb la realització negativa d'un fet. Això implica que assumeix omnisciència com a substitut de l'aprenentatge a través de l'experiència amb l'ajuda dels pensaments i del pensar. Aleshores no existeix una activitat psíquica que discrimini entre lo veritable i lo fals." (p. 157)

Perquè el canvi sigui possible -ja sigui un canvi desitjable o un canvi no-desitjable (anti-terapèutic)- cal primer que hi hagi una desorganització de la

identificació projectiva en un objecte extern -a fi i efecte de comunicar un estat mental- permet la contenció, modificació i restitució (aprendre sobre les emocions explorant-les en els altres).

¹² Veure nota 8 a peu de pàgina.

cohesió del self; experiència comunament referida a la *fragmentació* -o com a mínim a la *minifragmentació*- seguida per una reorganització dels aspectes constituents del l'experiència en una configuració més cohesiva i estable.

Per Bion (1966) atès que la cerca per la satisfacció de desigs incompatibles conduirien a la *frustració*, la felicitat superació del problema de la *frustració* implica el ser raonable i una frase com "dictats de la raó" pot conservar l'expressió d'una reacció emocional primitiva davant d'una funció destinada a satisfer i no a frustrar. (p.60)

Rycroft (1968) defineix agressió com a

"Hypothetical force, instinct, or principle imagined to actuate a range of acts and feelings. It is frequently regarded as antithetical to sex or libido, in which case it is being used to refer destructive drives. Even when been used as a synonym for destructiveness, controversy exists as to whether it is a primary drive, i.e., whether there is an aggressive, destructive instinct, or whether it is a reaction to frustration ." (p.4)

Kohut (1972) quan encara no havia abandonat el model de *defenses del drive* parlava de les frustracions òptimes com a pre-condició de canvi. Aquest concepte de *frustració òptima* esdevingué la fonamental aproximació de Kohut a la teoria metapsicològica de la formació estructural tant de la infantesa com durant la psicoanàlisi.

Internalització transmutant era una concepte que en Kohut feia servir per designar aquest procés de *construcció estructural*,

"Preceding the withdrawal of the cathexis from the object there is a breaking up of those aspects of the object imago that are being internalized. This breaking up is of great psychoeconomic importance; it constitutes the metapsychological substance of what, in a term closer to empathically or introspectively observable experience, is referred to an optimal frustration. The essentials of the process of fractionized withdrawal of cathexes from objects were, of course, first established by Freud (1917a) in the metapsychological description of the work of mourning." (p.290)

i

"...the most important aspect of the earliest mother-infant relationship is the principle of optimal frustration. Tolerable disappointments in the pre-existing (and

externally sustained) primary narcissistic equilibrium lead to the establishment of internal structures..." (p.350)

Arlow i Brenner (1990) també veuen la creació de desestabilització com a fet desitjable,

"What analysts communicate to analysands serves to destabilise the equilibrium of forces within the mind, leading to the analysands growing understanding of the nature of their conflict..." (p.678)

Més recentment la mateixa idea també ha estat mostrada per Schlesinger (1995),

"An invariable consequence of a well-timed and accurate interpretation is a disturbance of the patient's neurosis and the analytic field. In the short run, the analyst's purpose is to accomplish just that. It is essential that the analyst pay close attention to how the disturbance develops, to diagnose the ways in which the patient attempts to restore stability and to follow up with interpretation to illuminate them." (p.663)

En conclusió Kohut es basà en el concepte de Freud pel que fa a la formació estructural a través del dol i desenvolupà, partint d'aquest punt, el principi per una frustració òptima com a precondition de la formació estructural. D'aquesta manera ell mateix gradualment abandonà la teoria tradicional *de drive-and-defense* cap un canvi envers a la teoria del self basada en les relacions self-objectals. El canvi de Kohut s'adreça envers a una èmfasi de la frustració òptima cap a focalitzar-se en els fracassos òptims de les relacions d'objecte del self i la ruptura en les relacions associades. La reparació d'aquesta ruptura esdevé la via per la que s'afavoreix la rehabilitació a través de la reorganització del self fragmentat en una configuració més ferma.

En el procés psicoanalític, aquesta relació es desenvolupa entre l'analista i l'analitzat. Degut a la seva estructura particular, a partir de l'experiència de la situació analítica (sessions regulars, freqüència, relativa tranquil·litat, calma, tons de les respostes, manteniment de la confidencialitat, etc.) tot plegat predisposa un cert tipus de relaxació dels dos participants, tots dos regressen d'alguna manera

cap a una desorganització de la seva pròpia experiència (desitjablement l'analitzat regressarà més que l'analista.) Amb la regressió de l'experiència del self hi ha un grau de desintegració de les experiències constitutives inventant una nova experiència del self. Això permet una sintonia més estreta entre els dos participants, una més gran percepció de donar-se compte de l'experiència dels altres que pot fins i tot ser incrementada per un esforç conscient de reconèixer aspectes desconeguts a través de l'empatia.

Per Wolf (1999) en la naturalesa de la persona és innat el voler i, fins i tot necessitar, ser entès i acceptat. Aquesta experiència d'ésser entès i acceptat enforteix la integració de l'experiència del self; l'absència de la necessitat d'experiència d'ésser entès i acceptat debilita l'experiència del self facilitant posteriors regressions i desorganitzacions, desintegració, fragmentació de l'experiència del self en les parts constituents que inicialment eren integrades en l'organització de la mateixa experiència del self. Aquesta desorganització és dolorosa i mobilitza la motivació per reintegrar i altra vegada l'experiència de ser entès i acceptat.

3.2- La frustració en els educadors i mestres

3.2.1- Motivacions intrínseques per ser educador o mestre.

Una anàlisi de la patologia real dels educadors ens permet distingir entre:

- a- L'etiologia, les seves causes i les seves fonts.
- b- Les seves manifestacions, la casuística i la seva possible classificació

Així per exemple la motivació per la qual una persona decideix entrar en la carrera docent són segons Folch i Camarassa (1989),

“Un desig inconscient de realitzar activitats redemptores o expiatòries; conèixer la psicopatologia infantil a fi i efecte de comprendre conflictes personals no resolts; millorar la imatge personal assumint la responsabilitat de ser formador d’homes i transmissor del saber i la cultura; un mecanisme de defensa del Jo contra l’angoixa; persones que no han pogut accedir a d’altres estudis i porten en ells aquesta frustració; persones amb conflictes d’autoritat no resolts en especial les seves relacions amb els seus pares, persones que busquen un camp adequat sobre el que descarregar la seva agressivitat; persones insegures que es refugien en el món dels nens.” (p.13)

ò com recull Luzuriaga (1970), és freqüent veure com persones que tenen dificultats per aprendre es dediquen a ensenyar. (p. 49)

3.2.2- Fonts de tensió de la professió de l’educador

Folch i Camarasa (1989) recull diversos treballs que exploren les fonts de tensió de l’educador, d’entre ells cita la motivació professional mal valorada; la frustració que ocasiona entre lo somniat i la realitat; les topades amb les autoritats educatives (inspecció, direcció); la pressió per part de l’alumne que obliguen a estar sempre a la seva disposició; la pressió que impliquen les interrelacions amb pares d’alumnes, claustre, direcció i companys amb els que s’ha de conviure.(p.15).

I, per altra banda Anguera et al. (1999) afegeixen els riscos que avui en dia implica el fenomen de “*pares absents*”, a l’oposat *l’ablaniment de l’autoritat*, *anarquisme pedagògic* interpretat com el camí més planer i aplicat sense massa exigència. (p. 135)

3.2.3- Estudis sobre la frustració en els educadors i mestres.

Són diversos els treballs experimentals de camp sobre el tema realitzats i publicats a Espanya i a l'estranger. Com recull Folch i Camarasa (1989) en l'estudi de Moragas (1984-1985) es conclouia que el 53,3% de la mostra treballada presentaven un alt grau de *frustració*; el 34,4% presentaven una puntuació alta en inadaptació laboral. En quan a diferències sexuals es trobà que el 76% dels homes puntuaven alt en *frustració* i el 50% de les dones puntuaven alt en inadaptació laboral. El grau més alt de neuroticisme es detectà en docents masculins de lletres (66,6%).

L'estudi de Prick (1989) conclou que la puntuació normativa per altres professions oscil·la al voltant de 4 sobre 5 (el 80% de la puntuació màxima); mentre que en el cos d'educadors, un 69%. El cas extrem és el dels mestres joves de Portugal que puntuaven un 62%. El grau d'estrès també varia d'un país a l'altra, a més l'estrès augmenta amb l'edat i les causes de baixa professional segons els estudis de Mandra (1977) són majoritàriament d'origen psíquic. (Bofill, 1994, p.14)

Anguera (1999) recull aquest tipus de relació que s'estableix entre educador i infant d'aquesta manera: "La parella mestra-deixeble s'assembla una mica a la parella mestra-aprenent del sistema gremial, però està animada per un corrent més intern d'afectivitat i respecte." (p.156)

3.3- El test de Frustració de Rosenzweig

El test de frustració de Rosenzweig permet diagnosticar la capacitat potencial per generar emocions dels factors de frustració, determinar la tendència i el tipus de relació emocional de l'educador en condicions de *frustració* (amb fixació en els obstacles frustrants, amb fixació en l'autodefensa, amb fixació en la satisfacció de les pròpies necessitats); i pronosticar la conducta més probable en situacions de *frustració* real.

3.3.1- Justificació de l'elecció del test de Frustració de Rosenzweig (PFT)¹³ per la mostra d'educadores d'aquest estudi.

Una de les *transformacions* que ens interessava avaluar era què passava en la gestió de l'agressió en ambdós grups d'educadores que participaven en dos seminaris diferents dins d'un mateix programa de formació.

El Rosenzweig Picture Frustration Study (Rosenzweig, 1976, 1977, 1978) fou designat per entendre com les persones percebien i com responien davant situacions de frustració. (Groth-Marnat, 1997, p. 460)

Per Rosenzweig la concepció de la *tolerància a la frustració* pot tenir conseqüències terapèutiques. Una psicoteràpia basada en aquesta teoria tindria per fi la reeducació d'aquesta tolerància a la frustració.

Per a Stern (1977) es tracta d'investigar com es comporta, com respon l'examinat davant una situació que d'alguna manera li fan mal, el molesten o el perjudiquen. (p.60)

Creiem que el test de Rosenzweig és un bon instrument per mesurar aquests índex atès que té en compte la *direcció de l'agressió* i la *font de l'agressió*. Si bé en la cerca bibliogràfica ens hem adonat de que hi ha un desús en l'aplicació

d'aquest test creiem que pot ésser una *tècnica projectiva* (Aguirre, 1989, p.17) adequada per esbrinar els corrents en el flux de l'agressivitat de l'educador i avaluar si en aquests corrents s'hi estableix algun canvi significatiu després de la intervenció del treball grupal amb educadores d'escoles bressol en participar en dos propostes de seminaris diferents dins d'un mateix pla de formació.

Preferim citar-lo com a *tècnica projectiva* en comptes de Test projectiu perquè no hem trobat prou referències que posin en evidència que existeixen grups normatius de comparació (Aguirre, 1979; Lilienfeld et al. 2000).

La *tolerància de la frustració* -resistència a l'acció dels factors de frustració- és un tret individual de cada educadora. Un tret al que s'ha de dedicar una atenció especial en el sistema de preparació i de reciclatge del cos de mestres. Aquest tipus de tasca s'ha de dur a terme en dues direccions: tant en la prevenció com en la reducció de la freqüència d'aparició de situacions emocionals, com per tal d'augmentar el nivell de *tolerància a la frustració* de l'educador. Ni l'una ni l'altre són possibles si no es substitueix l'enfocament en un sol subjecte (monosubjecte) per un altre de dialogant, centrat només en un subjecte (polisubjecte), en la formació i educació de la generació que puja. Les condicions concretes per la solució de les tasques de la primera direcció consisteix en augmentar la cultura psicològica de l'educador (selecció de les habilitats relacionades amb l'anàlisi, la interiorització i aplicació del coneixements psicològics per la solució de situacions psicològiques concretes); adopció d'una postura humanística en les relacions amb l'alumne basada en els principis

¹³ D'ara endavant utilitzarem indistintament PFT (Picture Frustration Test) o Test de Frustració de Rosenzweig per referir-nos a aquest test.

de la confiança, el respecte i la comprensió; creació en el col·lectiu de l'aula d'un *clima* psicològic agradable basat com proposa González (1996) en l'*acceptació*, la *tolerància*, la *responsabilitat*, el *compromís* i el *recolzament*. (p. 142)

Hi ha diversos procediments per augmentar la *tolerància a la frustració* de l'educador es poden enumerar els següents: 1- Elaboració de mètodes constructius de superació de les dificultats en les relacions i de capacitat de superació de la postura egocèntrica; 2- modulació de diferents tipus de situacions frustrants en la que l'educador es troba en la pràctica; 3- incloure l'intel·lecte i la lògica i la capacitat d'autovaloració i *Insight* dels educadors en l'estímul negatiu i una reacció de resposta possible; 4- substitució dels estats emocionals negatius pels estats positius per mitjà d'un esforç volitiu, resultat d'una preparació i de la capacitat de controlar els sentiments propis.

3.3.2- Estudis previs sobre el Test de Rosenzweig amb educadors

Mitina (1990) aplicà aquest test en una mostra de 60 mestres (un grup 46 de mestres amb més d'un any d'experiència donaven una mitjana de GCR de 45,84% i el segon grup de 14 mestres amb menys d'un any d'experiència donava una mitjana de 52,45%; comparà aquests resultats amb els de l'estudi de Tarabrina (1984), a partir de l'estudi en diferents grups i especialitats en la que la mitjana de GCR era en homes-pilots

(64.3); en homes estudiants de física (64.2); en homes enginyers i dissenyadors (63.6) i dones enginyeres i dissenyadores (62.1).

Per Mitina el baix percentatge dels índex d'adaptació social de la majoria de mestres comparats amb d'altres grups investigats la van fer concloure que els educadors freqüentment es troben amb conflicte amb la gent del voltant, que no estan prou adaptats a l'entorn social.

Els resultats d'aquesta autora aporten que els índex numèrics que mostren la freqüència amb que es donen les formes actives de reacció (agressió i fixació) en general superen el percentatge de reaccions de caràcter astènic (regressió i depressió). D'entre el nombre de conseqüències negatives degut a frustracions reiterades hi ha la possibilitat de que apareixin trets negatius en la personalitat del mestres com són la irascibilitat, la rudesia, la inseguretat en els propis recursos i el nerviosisme.

La segona conclusió d'aquesta autora contradiu altres estudis (Zaremba, 1982) segons el qual la tolerància a la frustració augmenta amb l'experiència en el treball a l'escola. Per Mitina el més provable és que no augmenti la *tolerància a la frustració* entesa com a resistència emocional o com a solució constructiva del conflicte, sinó que augmenta l'evitació del conflicte (solució no-constructiva). Aquest pressupòsit es confirma amb un percentatge considerablement més alt de reaccions extrapunitives en els mestres amb experiència que el percentatge de reaccions intrapunitives, cosa que pot demostrar que els mestres d'aquest grup exigeixen massa de la gent del seu entorn i que tenen una valoració de sí mateixos inadequada. A més a més, s'observa un augment de les reaccions del tipus **ED** (fixació

en l'*autodefensa*) i això indica que hi ha una gran concentració entre els mestres en la *defensa del Jo*).

3.3.3- El test de frustració de Rosenzweig en sí mateix

El test de Rosenzweig és un test classificat com a "Completion test"¹⁴ (Lindzey, 1959)

Hem escollit la versió argentina (Kohan,) atès que és la versió més usada en els anteriors estudis sobre aquest test (Dow et al. per a nens institucionalitzats, versió Pichot i Freson 1956; Moriones, 1993).

Segons Lilienfeld et.al (2000) el test de Rosenzweig (PFT) i el Washington University Sentence Completion Test són dues de les tècniques psicomètriques suficientment validades però paradoxalment poc usats en la pràctica. (p.30)

Rosenzweig (1978) proposà que el constructe d'agressió podia ser classificat des de dos punts de vista: la direcció de l'agressió o el tipus d'agressió. El nom complet de l'instrument de mesura que ell desenvolupà fou "The picture-association Method for assessing reaction to frustration". Aquest instrument és un "*procediment projectiu limitat per revelar un certs tipus de patrons en resposta a l'estrès quotidià*"(p.8) que "*intenta assessorar els tipus de reaccions característiques utilitzades pel subjecte.*" (p.11)

Estudis posteriors (Olshtain i Weinback, 1993) desenvoluparen una nova escala en la que aquests tipus d'agressió explicats per Rosenzweig corresponien, amb moltes similituds als nivells d'aquesta nova escala. (p. 111)

¹⁴ Alguns autors de parla castellana utilitzen el terme de "tests lacunarios".

El Frustration Picture test consisteix en una sèrie de targetes, amb vinyetes dibuixades. En cadascuna s'hi reflecteix una situació quotidiana frustrant personal. La figura de l'esquerra de cada targeta hi ha escrites - dins d'una bafarada- algun comentari i tenen com a finalitat descriure la situació frustrant de l'altra persona involucrada que, de fet, la primera persona ha provocat.

Hi ha 14 vinyetes que representen l'*obstrucció del Jo* en les que un obstacle personal o impersonal, interrompeixen, desil·lusionen, priven o d'alguna manera frustren directament a la persona (làmines 1,2,3,4,5,9,10, 16, 17, 18, 20, 21, 23 i 24); i hi ha 8 làmines que representen l'*obstrucció del Superjo*, on hi ve representada una acusació, incriminació o atac a la persona per algú altre (làmines 6, 7, 8, 12, 13, 14, 19 i 22).

Aquest test permet investigar com es comporta o com respon, en el nostre cas l'educadora, davant d'una situació que d'alguna manera li fan mal, la molesten o la perjudiquen. (Stern, 1977, p.60)

Es pensa que la persona s'identifica conscient o inconscientment amb la persona frustrada en cada situació descrita en les bafarades i que la persona projecta la seva pròpia predisposició en les respostes donades. Per determinar aquesta predisposició cada resposta està designada segons la seva direcció de l'agressió i el seu tipus de reacció.

Rosenzweig conclou que els elements que integren la direcció de l'agressió són: *Extrapunitives (E-A)*¹⁵, en la que l'agressió és adreçada a

¹⁵ Alguns autors les defineixen com a extra-agressió (E-A)

l'entorn; *Intrapunitives (I-A)*¹⁶ en la que l'agressió s'adreça a un mateix; *Impunitives (M-A)*¹⁷ en la en la que l'agressió s'evadeix per tal de fer passar desapercebuda la frustració. Els elements que integren la direcció de l'agressió són: respostes *extrapunitives* expressades en forma de queixes, la *intrapunitives* expressades en forma de disculpes i la *impunitives* expressades en forma de negacions.

El mateix autor inclou com a tipus d'agressió: *predomini de l'obstacle (O-D)* en la que la barrera o obstacle que ocasiona la frustració està posada de relleu en les respostes ; *defensa del jo (E-D)*, en la que la persona defensa la seva pròpia integritat; i, *persistència de la necessitat (N-P)*, en la que la solució cara a l'objecte frustrant s'emfasitza per perseguir l'objectiu: una solució al problema frustrant es posa de relleu.

Aquestes sis categories s'indiquen de la següent manera:

Extra-punitiva (E), *Intra-punitiva (I)*, *Impunitiva (M)*

En la correcció, per indicar *domini de l'obstacle* es posa una apòstrof després de les lletres majúscules: **E'**, **I'**, **M'**. Per indicar el tipus de *defensa del jo* s'escriuen les lletres majúscules soles: **E**, **I**, **M**.. Per indicar la *persistència de la necessitat* s'utilitzen les lletres en minúscula: **e**, **i**, **m**.

El PFT ha estat utilitzat en investigacions transculturals: Pareek (1958) trobà en el seu estudi que els nens japonesos de la seva mostra eren més *intra-punitius* i menys *extra-punitius* que els nens americans; Saito (1973) i Sillars i Weisberg (1987) trobaren correlació pel que fa a equips de

¹⁶ Definides també com a Intra-agressió (I-A)

¹⁷ Definides també com a imagressió (M-A)

treball interns i externs en quan a les conductes *impunitives* i *extrapunitives*.

Nosaltres utilitzàrem aquest test per avaluar les transformacions que es produeixen en la *direcció de l'agressió* i el *tipus d'agressió* en la mostra de 24 educadores d'escoles bressol abans i després de participar en dues propostes de seminari diferents dins d'un mateix programa de formació.

Quadre 3- Constructe de reaccions a la frustració (Rosenzweig, 1978). Els criteris de correcció que hem utilitzat en la part empírica es trobaran a l'annex 7.

Tipus d'agressió	Obstacle-dominància objecte (O-D)	Ego-defensa (E-D)	Persistència de la necessitat (N-P)
Direcció de l'agressió	Respostes de predomini de l'obstacle per les quals la persona es limita a manifestar-se assebeïtat del que s'ha fet.	Respostes de defensa del jo que sorgeixen com a protecció qualsevol amenaça dirigida a l'ego, al jo.	Respostes de persistència de la necessitat que impliquen un pensament o una acció rígides a un objectiu
Extra-punitives (E-A) L'agressió va dirigida contra les persones o coses de l'exterior.	E' (Extrapeditiva): La presència de l'objecte frustrant és assenyalat amb insistència.	E (extra-punitiva): Culpa. L'hostilitat s'adreça envers a alguna persona o cosa de l'entorn. E (una variant de E): La persona nega que sigui responsable d'alguna falta que se li atribueix.	e (Extrapersistiva): S'espera que algú altre solucioni la situació frustrant.
Intra-punitives (I-A) La persona frustrada descarrega l'agressivitat sobre ella mateixa.	I' (Intropeditiva): L'obstacle és interpretat com a no-frustrant, fins i tot beneficiós; la persona pot, adès, emfasitzar la seva angúnia per haver causat frustració a una altra persona.	I (Intropunitiva): Culpa, la censura es dirigeix directament sobre la mateixa persona. I (una variant de I): La persona admet la seva culpa però nega qualsevol falta argumentant la circumstància com a inevitable.	i (Intropersistiva): La persona ofereix reparació, generalment degut a la culpa, per solucionar el problema.
Impunitives (M-A) La persona treu importància a la situació frustrant insistint en el caràcter inevitable de la dificultat.	M' (Impeditiva): L'obstacle de frustració és minimitzat fins al punt de negar-ne la seva existència.	M (Impunitiva): Es evadida la frustració pel sentiment de la pròpia culpa. La situació és vista com a inevitable; la persona frustrant és absolta.	m (Impersistiva): L'esperança és expressada com a circumstància normalment esperada que portaran a la solució del problema. Es caracteritza per la paciència i la conformitat.

Capítol 4: Els grups Balint com a instrument grupal de Sensibilització

4.1- Introducció i revisió del concepte dels Grups Balint

Un grup de sis a vuit metges es reuneixen periòdicament amb un conductor grupal i presenten un cas que és discutit conjuntament a fi i efecte d'analitzar les relacions que s'han establert entre el metge-pacient. Això permet -al metge- contenir, entendre i resoldre les dificultats en les que s'ha trobat en la relació inter-personal amb el pacient.

4.2- Antecedents

Aquesta proposta de treball va ésser iniciada pel doctor Michael Balint primer el 1948 amb assistents socials (Elder , 1966, p.102) i més tard en el seu treball amb metges a la Clínica Tavistock el 1951 com a programa de Capacitació Psicològica. Consisteix en el mètode de presentació de cas. Els seus membres escullen el torn de presentació de casos depenent de les necessitats específiques per explorar conjuntament sobre l'evolució d'un cas. Es reuneixen entre 8 i 10 metges en seminari una vegada a la setmana per discutir el seu treball. Aleshores el metge presenta el seu cas al grup descrivint el motiu de consulta del pacient i la interacció, donant, a més, alguns fets històrics ambientals, afegint-hi alguns dels seus propis pensaments i sentiments i conclouent amb algun dilema professional que vol compartir i considerar en el seminari. La resta de col·legues poden escoltar, fer preguntes o estimular a qui presenta -o al grup- amb d'altres vies de reflexió. El principal punt de referència en la discussió de cada cas és la relació metge-pacient i l'evolució en la manera com el metge resol les situacions en el moment de la consulta.

El conductor del grup Balint facilita tot aquest procés. El seu objectiu és encoratjar al grup vers la comprensió de la relació metge-pacient. Pot fer això ja sigui fent centrar al grup en algun aspecte dinàmic de la situació (per exemple que el grup-seminari sembla comportar-se de la mateixa manera que el metge que presenta sembla que s'ha comportat amb el pacient); ja sigui centrar-se en l'ànim que sembla que s'ha generat en la discussió que pot reflectir un aspecte que s'hagi produït en la relació entre el pacient i el metge.

A mitjans dels anys cinquanta Michael i Enid Balint varen treballar en la seva recerca a fi i efecte de desenvolupar un mètode que incrementés les habilitats dels metges per percebre i fer conscient el corrent de projeccions que es produeixen entre ells i els seus pacients.

Balint (1957), destacà els descobriments pioners d'aquests seminaris. Aquests grups diferien clarament dels altres seminaris mèdics en diversos aspectes:

- a) la tasca del conductor del grup com a creador d'una atmosfera on cada membre - inclòs ell mateix – seria capaç de suportar la presentació de situacions complicades sense sentir-se ni massa perseguit, ni massa culpable d'haver fet alguna cosa malament. És potser una atmosfera única on és possible aconseguir el coratge d'explicar alguna situació del grup-classe que és sentida, a vegades, com a pròpia estúpidesa;
- b) no es tracta només d'un seminari de suport del grup ni de grup de formació sinó també d'un grup de *recerca, investigació i sensibilització*. La recerca se centra en els “blind spots” o aspectes no vistos pels metges durant la consulta en la mesura que podien ser reconeguts en les seves pròpies descripcions de la relació amb els seus pacients;

- c) Com a objectius es tractava de desenvolupar en els metges una sensibilitat per a l'observació dels problemes emocionals del pacient i els animava a estudiar-los en profunditat de manera que això ajudaria, al metge, a adquirir les habilitats necessàries per usar aquest nou coneixement *terapèuticament*. El metge, en aquest procés, s'adonava i podia tolerar els factors emocionals que havia ignorat en situacions anteriors en el mateix moment de la consulta. (Balint, 1965)

El mètode Balint usat en els seus seminaris consistia en exposar al metge davant de la seva pròpia responsabilitat terapèutica i prevenir-lo de l'ús de tàctiques que responien a evitar els aspectes relacionals metge-pacient.

Els Balint s'adonaren de la presència d'un mode característic de resposta en el metges en la manera en que ells presentaven als seus pacients. Observaren la tendència a practicar la medicina d'acord a les seves pròpies idees i les seves pròpies solucions; semblaven estar convençuts del seu propi valor aplicable per a tots els pacients i se sentien inclinats a convertir al pacient en aquestes mateixes maneres de pensar, creences o normes. D'aquesta manera una de les tasques del seminari era la de posar al metge en contacte amb aquesta poderosa actitud apostòlica de manera que aquesta podia ser aplicada amb judici diferenciat en comptes de manera globalitzadora, normativa i aplicable a tots el pacients. Així doncs es discutia que en tant que el metge podia no veure –*no ser conscient de*– la seva professional posició, el seminari l'ajudava a veure's en aquesta *actitud apostòlica* i l'ajudava a no aplicar els mateixos patrons d'intervenció per a tots el pacients.

Els Balint observaren que aquesta *actitud apostòlica* correlacionava amb el que ells anomenaven “*metges superiors*”. És a dir aquells metges més ben

establerts, experimentats i amb un alt èxit professional i bona reputació “*who had a very strong apostolic fervour which almost certainly a defence against insecurity*”. (p. 47)

Una característica significativa a aquest tipus d'abordatge és que està centrat en el propi treball, en la pròpia feina que desenvolupa el metge davant del seu pacient.

4.3- Objectius i Fenòmens que hi intervenen: La Formació, el tractament i l'Inconscient

4.3.1- Instrument de Formació

Els grups Balint comencen com a grups de formació i no com a tractament grupal. El mètode difereix força dels mètodes psicoterapèutics perquè en els grups terapèutics l'objectiu és un canvi radical en la personalitat de l'individu aconseguit per l'associació lliure i compartint amb el grup aquests pensaments i fantasies. Aquesta situació facilita una ràpida transferència cap a la figura del terapeuta qui tracta de reconèixer i entendre els sentiments inconscients i els objectes d'amor originals. La preocupació del terapeuta es centra únicament en el món intern del pacient. (Thompson i Kahn, 1970; James, 1973; Tizón, op.cit; Munder, 2003).

Els grups Balint, per contra, posen l'accent en els límits i la tasca primària: investigar, elucidar i entendre les comunicacions entre el metge i el pacient.

Òbviament el *Grup Balint* no és un grup terapèutic Psicoanalíticament orientat però participa dels fenòmens grupals que la Psicoanàlisi ha investigat com:

- a) Les relacions grupals inconscients i les transferències col·laterals entre membres.
- b) Es produeixen fenòmens Grupals Inconscients
- c) És la tasca la que defineix el Grup Balint i la que marca un setting específic i unes restriccions –abstinències- respecte a una Psicoteràpia de Grup Psicoanalítica. Es produeixen fenòmens similars però es treballen de forma diferent.

D'aquesta manera l'objectiu dels grups és un limitat canvi de personalitat i el conductor del grup intervé amb limitades interpretacions. Ressalta el públic i el professional com les àrees de preocupació i exclou les àrees privades de la vida del metge. Michael Balint recomana que el treball del conductor sigui amb la *transferència del grup* i no amb la *transferència*¹⁸ *interpersonal*.

Guanyar un més gran coneixement dels processos inconscients en els grups Balint serà fructífer només si el metge, participant en

¹⁸ El fenomen de la transferència va ser detectat per Freud, en un primer moment l'anomenà "*False Connection*". Més tard Ferenzi (1909) va adonar-se "*that object love replacing autoerotism*". Stone (1995) la defineix actualment com a "*tendency to repeat, in a current setting, attitudes, feelings, impulses and desires experienced or generated in early life in relation to important figures in the individual's development. These original figures are primarily parents but may include other family members or even persons outside the family who have assumed important functional role in actuality. Sometimes the last may have been invoked for substitute or defensive reasons, at other times because of their unique significance to the subject. While transference phenomena may retain their original dynamic thrust- that is, as "unfulfilled"- they more often appears as faits accomplis- for example, being loved or being rejected- or finding specific traits in the analyst even including occasional physical misperceptions or distortions*". (p.111)

aquests grups, millora en el seu treball. Serà en el reforçament del *Jo professional*, aconseguir o *augmentar insight*, el criteri d'èxit en la participació en aquests grups. (Rice, 1965; Balint, E.1967; Bacal, 1972).

Per Tizón (op.cit.) aquests grups van orientats a “*comprender más que a (decidir cómo) actuar.*” (p.17)

4.3.2- La transferència

En els treballs sobre grups-Balint (Balint et al., 1973; Winnicott, 1971) es fa evident que els sentiments negatius del pacient envers el metge- per exemple la seva rancúnia, disconformitat, odi i conformació- poden ser extremadament difícils d'ésser observats pel mateix metge, entendre'ls i tolerar-los.

El problema pels metges de medicina general de reconèixer i entrar en aquests aspectes d'inconscient pot ser il·lustrat fent referència al concepte *Analític de transferència negativa*. Ferenczi (1909) va assenyalar que la Transferència no era un fenomen que només es donava en la situació psicoanalítica sinó que els metges eren fàcilment objecte d'aquesta relació. (p.52).

D'acord amb Lange-Smith (1993) entenem que els educadors i mestres s'enfronten a seriosos obstacles en el procés d'incrementar la comprensió de les situacions de classe. L'educador està constantment en contacte amb nens i nenes, en situació grupal, i moltes d'aquestes situacions estan influenciades per moments d'incomprensió i recriminació. Tant la resposta

professional com les expectatives socials reforcen aquest patró de resposta recriminatòria. En l'aldarull de l'aula, l'ambivalència essencial de la vida mental inconscient pot ésser difícil de reconèixer i difícil de respondre-hi. És doncs d'aquesta manera, en la situació del grup *tipus-Balint*, on un company pot trobar l'oportunitat d'alertar a qui presenta el què sembla que està passant en la relació de transferència entre el nen i l'educador. (p. 3)

4.3.3- L'inconscient i El tercer objecte

En la tercera part d'aquesta tesi, recerca empírica (secció 6.8 quadres 6a i 6b, pp. 149 i 153), trobarem el fet de la *Vinculació Afectiva, Internalitat, Descobriments Emocional i Acció Psíquica* com a factors explicatius del concepte d'*Insight*. Pensem que és important citar aquí la importància d'aquesta vinculació entre el tercer objecte, entenent com a tercer objecte l'observador de la parella mestra-alumne que és la figura del conductor del seminari *tipus-Balint*, "*third ear*", qui examinarà el material presentat a fi i efecte d'identificar els "*blind spots*" de la pràctica professional. (Balint, 1965).

Winkelmann (1976, citat per Barnett, 1976) ha assenyalat la importància per els metges que participen en els grups *tipus-Balint*, atès que hi ha un guany - si bé limitat- de comprensió de la dinàmica inconscient del grup. Per exemple els conductors dels grups Balint viuen com a familiar el fet de que en el grup cada metge pot comportar-se inconscientment com ho fa amb els seus pacients (preguntant, enriant-se'n, etc.). Assenyala que és gràcies a la persistència en la introducció i constant manteniment del tercer objecte - per exemple el mateix pacient- que el metge esdevé exposat a

vies dinàmiques de pensament i sensibilització al fenomen de la *contratransferència*¹⁹ -manera com el metge utilitza la seva personalitat, les seves conviccions científiques, els seus patrons automàtics de reacció- en la relació metge-pacient.

Aquest mateix autor considera que el treball en grup tipus-*Balint* té dues aplicacions: en primer lloc, l'ús del tercer objecte - el pacient [en el nostre estudi l'infant-alumne] permet que la comunicació es doni amb menys ansietat que en els grups terapèutics; en segon lloc, les continuades presentacions del material crea una situació en la que el mateix metge que presenta [educador en el nostre estudi] se sent acceptat, entès i recolzat i pot reconèixer la seva pròpia conducta en l'efecte mirall del grup.(p.7)

Odgen, citat per Coderch (2001) i partint de Klein i Winnicott, elabora el seu concepte del *tercer analític* que no és ni objecte ni subjecte, sinó alguna cosa creada conjuntament per l'analitzat i l'analista. (p.217)

4.3.4- Grup, el rol del conductor i l'ús de l'inconscient

Balint (op. cit.) afirmava que els problemes de lideratge es discuteixen en relació al principal objectiu del mètode de formació, l'aprenentatge a través de l'experiència per aplicar-ho professionalment. Tot i així sovint es fa palès un limitat però considerable canvi en la personalitat del metge.

Per Bacal (1974) això requereix la solució d'una paradoxa: perquè hi hagi un canvi en la personalitat implica que es doni un cert grau de psicoteràpia

¹⁹ Per Blum et al. (1995) "*represents a displacement onto the patient of attitudes and feelings derived from earlier situations in the analyst's own life in response to the patient's behaviour toward the analyst*".(p.121)

i això és necessari a fi i efecte de millorar el treball quotidià del metge. (p.13).

Aleshores és un rol imprescindible per part del conductor del grup el de *preservar la formació i evitar el tractament* dels metges que hi participin, és a dir no convertir-ho en grup terapèutic. Tot i així Bacal (1974) afirma que malgrat que en el contracte inicial s'exclou l'aspecte psicoterapèutic no deixa de tenir aspectes terapèutics a través de l'experiència grupal mateixa.

Cal que el conductor reconegui i tingui en compte els processos mentals inconscients. L'estudi de la *contratransferència* del metge és central en aquest mètode. El mètode de presentar lliurement i d'una manera subjectiva el material a discutir és una reminiscència de l'associació lliure perquè es permet tot tipus de distorsions subjectives, omissions i reflexions. La tasca del conductor és justament extreure aspectes significatius dinàmics del material presentat i de les respostes del grup a aquest material. Això s'aconsegueix exercitant la seva capacitat d'observació, acceptant i examinant capacitats. D'aquesta manera les emocions que sorgeixen del mateix material i dels participants en el grup han d'ésser acceptats i avaluats com a expressions dels processos inconscients activats per la mateixa presentació.

Per Barnett (1976) la creació d'una certa atmosfera per part del conductor anima als metges a desaprendre i tornar a aprendre. (p.7); Lakin i Costanzo (1976) afegeixen que és d'aquesta manera i amb aquest rol envers ells que el conductor crea una llibertat emocional i una cohesió del treball grupal. El desenvolupament d'aquesta cohesió es manté gràcies a

les habilitats del conductor per conèixer i fer-se càrrec de les crisis i mostrar al grup com el grup s'hi ha manifestat.

Reconeixent les dificultats que això implica en el treball en els grups Balint, el conductor fa mínimes i limitades interpretacions de la dinàmica grupal (Gill, 1974). Aquest autor suggereix que en la relació entre el participant i la resta del grup s'ha d'evitar que les emocions transferides intensifiquin o incrementin emocions primitives. Aquest fenomen ha d'ésser reconegut i acceptat però no ha d'ésser interpretat, ni freqüentment ni en detall.

D'alguna manera els metges haurien d'aprendre a través del model que transmet el conductor del grup, ensenyar a través del propi exemple, com escoltar, com permetre ser - als participants - ells mateixos (actituds descrites en la primera part d'aquesta recerca).

Main (1973), citat per Barnett (1976) clarifica que el conductor ha de demostrar que ell mateix també és vulnerable i s'equivoca com qualsevol altre. És d'aquesta manera, mostrant aquest model, que el metge pot participar d'una manera prou lliure per observar, experimentar i finalment escoltar els components del grup, en comptes de patir ansietat, davant la comprensió de la psicodinàmica dels seus pacients, aleshores el metge pot escoltar en la seva pràctica quotidiana els *fenòmens transferencials* i *contra-transferencials* entre el pacient i ell mateix.(p.6)

En la monografia de Gosling et al. (1967) pel que fa a la discussió sobre el paper del conductor en els grups tipus-Balint, parlen de com les seves discussions amb els grups de metges Gosling i Turquet han utilitzat i considerat les contribucions de Bion (1961) pel que fa al fenomen

inconscient en els grups. Bion va descriure la tendència en el present del grup, en l'”*aquí i ara*”, com a necessitat de satisfer necessitats emocionals no reconegudes o no fetes conscients. Bion (1959) descriu *els supòsits bàsics* del grup com a un intent per *evitar treballar* en la tasca per la que s'ha reunit el grup i en canvi ficant-se en activitats relacionades amb establir una *dependència* en el líder, *lluïta i fuga* i *aparellament*. Gosling i Turquet suggereixen que al conductor del grup li cal ser un expert en els fenòmens grupals dinàmics, especialment en com els processos de *supòsit bàsic*, descrits per Bion (González, 1997), es posen en joc dins de la dinàmica del grup i com es pot utilitzar aquest coneixement d'una manera constructiva pel grup. Cal que el conductor del grup sigui una persona que ajudi a anar més enllà i algú que no deixi que el grup es quedi atrapat en una manera de funcionar basada en gratificacions immediates, en la simplificació de les tensions o que segueixi metes il·lusòries

Altres aspectes citats per aquests dos autors són la importància la funció d'*establiment de límits* per part del conductor del grup, el treball a partir de l'*establiment d'hipòtesi*, el *seu propi model d'una manera de fer específica* i la *seva tasca d'ensenyar i escoltar*.

El principal objectiu està centrat en detectar quin és el problema principal - pertorbació o conflicte - que és més actiu en el seminari en el moment que es presenta i fer-lo present al grup en la manera que és rellevant pel mateix treball del seminari. Els autors assenyalen la possibilitat d'establir un rang entre desbloquejar el *grup de treball* fent referència al què passa en el que presenta el metge en l'”*aquí i ara*” del grup i fent destacar el

paper rellevant de la conducta o comportament a fi i efecte d'entendre la relació metge-pacient.

Gosling i Turquet (1967) consideren la qüestió de fins a quin punt un reconeixement clar del fenomen de *supòsit bàsic de dependència* hauria d'ésser d'usat en l'"*aquí i ara*" del seminari. El conductor d'aquesta manera podria:

- a) Comunicar el seu *insight* d'oferta per la dependència amb l'esperança d'animar el *treball del grup*.
- b) Usar l'autoritat que se li ha atorgat per dur al grup a mirar altra vegada enrera i d'aquesta manera evitar gratificar els desigs de dependència que es fomenten donant una conferència o Lliçó. Discutint la qüestió dels paral·lelismes entre una dificultat en el seminari i una dificultat en les relacions metge-pacient, els autors consideren els avantatges i defectes dels comentaris interpretatius fets pel conductor. Així identificant aquest fenomen paral·lel hi ha el perill que el conductor animi als participants al seminari a fer falses connexions i crear confusions inútils. (p.7)

4.4- Mètodes d'avaluació del procés grupal

Darrerament hi ha una gran preocupació per l'avaluació del progrés en els tractaments psicoanalítics tant individuals com grupals; tant en breus intervencions com en tractaments a llarg termini (Poch et al., 1994, 1998).

Per citar un exemple Bradley (1987) i Lipgar (1993, 1998) utilitzen Q-Methodologia juntament amb anàlisi factorial amb matrius correlacionades de participant a participant. Un dels primers factors que aporten dona llum al tipus de

treball grupal que s'està fent i la manera com es poden millorar les conferències grupals que es duen a terme. Aquests autors identifiquen 4 rols bàsics en la figura del conductor del grup: Factor I "Group interpretive analyst", el Factor II "Group facilitator", el Factor III, "Collaborative analyst" i el Factor IV, "protective manager." En el seu estudi també obtenen que cada factor té una correspondència prou clara amb les categories que establí Bion: *grup de treball*, *supòsit bàsic de Dependència*, *supòsit bàsic d'Aparellament* i *supòsit bàsic de lluita i fuga*.

Aquests resultats concorden amb els intents d' A.K. Rice i de la pròpia cultura en el treball grupal de donar més èmfasi en els models de conductors grupals més col.laboratius i facilitadors.

En quant a les diferències de sexe, els autors troben que és en les dones on més correlaciona una aproximació més de *nodriment* i *col.laborativa*, és a dir que hi ha més dones representades en els Factors II i Factor III i més homes representats en els Factors I i IV.

McGarrigle (1992) i Culver (1995) investigaren aquestes quatre orientacions bàsiques a partir de la investigació detallada de les intervencions que actualment es fan els consultors amb diferents orientacions i el seu impacte en el procés grupal i membre-aprenentatge.

Les anàlisi d' aquestes dades s'han donat a conèixer en els treballs de (Bair, 1990; Bradley, 1987; Cytrynbaum, 1993 i 1995; Culver, 1995; Granda, 1992; Lipgar, 1993 i 1995; Lipgar i Bair, 1997; i, McGarrigle, 1992).

Aquests estudis reflecteixen l'esforç, com a extensions del mateix compromís de Bion envers a la ciència com ho demostra la graella de Bion, així com el seu esforç per codificar i comunicar el seu únic treball de psicoanàlisi (1962) com a

element il·lustratiu dels seus mètodes d'avaluació de la ciència com a via per fer públic i fer-se responsable dels nous coneixements.

Pel que fa a l'avaluació del progrés en els grups-Balint, els mateixos pioners, Balint (1965), feren un estudi sobre les característiques dels participants en aquests grups. Distingiren dos tipus de grups de participants, els que abandonaven l'experiència abans d'un any de l'inici caracteritzat per 4 tipologies de metges:

1) metges amb dificultats externes pel que fa a les limitacions de temps i intel·ligència; 2) metges els quals no quedava clar el motiu pel qual abandonaven els grups de formació; 3) “*metges superiors*” en els que no s'observava cap canvi i que es caracteritzaven per patir trets neuròtics importants així com un caràcter rígid i defensiu, els quals - quan se sentien amenaçats- rigidificaven les seves actituds; metges insegurs amb defenses obsessives (per exemple abandonaven els grup atès que no rebien instruccions clares sobre el què calia fer amb els seus pacients); i, 4) metges insegurs amb ansietats neuròtiques que, malgrat semblar voler canviar, aquest canvi era temut. I per altra banda hi havia el grup dels participants que no abandonaven l'experiència d'entre els que se'n podien distingir tres subgrups: 1) els metges que feien canvis mínims; 2) els metges que mostraven canvis però d'una qualitat incerta; i, 3) els que feien canvis considerables i substancials.(p.58)²⁰

Bacal et al. (1979) investigaren les diferències en els plans de Formació usant grups *tipus-Balint*. Van dirigir un projecte en el que hi intervingueren una mostra

²⁰ Per González (1997) l'ansietat és com la barrera per la maduresa grupal. Una persona pot resoldre els conflictes interns, mobilitzar els seus recursos i adoptar un curs d'acció intel·ligent sempre i quan no interfereixin en els sentiments d'ansietat amb la seva capacitat de beneficiar-se amb la seva experiència per analitzar, discriminar, preveure. L'ansietat no deixa funcionar apropiadament el sistema intern de comunicació de la persona, i la millora de la seva capacitat per beneficiar-se amb l'experiència depèn de la seva superació d'aquests sentiments d'ansietat com a font de distorsió. (p120)

de 12 metges. L'estudi es centrà en l'abans de l'experiència Balint i el després d'aquesta experiència. En aquest estudi aparegueren dues àrees principals. El primer era el contrast entre els dos grups en termes d'autoconeixement de les pròpies habilitats; i, el segon fou l'observació de com les limitacions i el grau d'interferència de la psicopatologia personal del metge interferia en la seva pràctica quotidiana. Pel que fa a la mostra que participà en el grup Balint s'observà que havien millorat en termes de funcionament personal – desenvolupament del jo- de manera que utilitzaven la seva capacitat i personalitat efectivament en relació a les demandes del seu treball quotidià.

Abraham et al. (1980) proposaren un graella d'observació en vídeo –GOV- en la que contemplaven:

- a) vuit categories no-verbals que fan referència als gestos, moviments i posició del cos; i, quatre categories verbals que descriuen la natura i manera en que intervenen els participants;
- b) es valoren les fases que fan referència als diferents tipus de tensió dominant dins del grup inspirat en les hipòtesis de Bion en quan a *Supòsits Bàsics de Dependència, Lluita i Fuga i Aparellament*; i, *Grup de Treball*,
- c) els modes representats sota les dues formes de cohesió i ambivalència. (p.146)

4.5- Revisió sobre els estudis previs de l'aplicació dels grups tipus-Balint en la població d'educadors

Levenstein (1978), Tizón (1998) i Rabinowitz (1994) són uns dels primers autors interessats en esbrinar l'evolució i els resultats d'aquests grups Balint en d'altres col·lectius professionals com infermeres, mestres i assistents socials.

4.5.1- La supervisió pels educadors

A. Freud i Burlingham (1941) i A. Balint (1952, 1953) fan una proposta d'assessorament a pares i educadors els quals senten la necessitat d'entendre els processos dinàmics entre l'infant i l'adult.

Levenstein (1978) aporta els resultats obtinguts en el procés de formació *tipus-Balint* en diferents àmbits professionals com infermeres, assistents socials i mestres. Les aportacions d'aquests treballs però tenen més a veure en l'aplicació de la supervisió clàssica en psicologia clínica de casos de psicoteràpia i no tant en el treball grupal dels educadors revisant la seva pròpia feina quotidiana. És, però, un dels primers autors que fa referència a com els seminaris *tipus-Balint* augmenten l'*insight* de l'individu dins del grup. (p.52)

Notó (1986) actualment centra el seu objecte d'estudi en la investigació dels grups i la docència a la Universitat Pompeu Fabra. S'inicià amb la confecció d'unes línies d'investigació que donessin llum als elements que s'impliquen en aquest procés més que en els resultats. Preocupació central del grup d'estudi de Kenberg (1994) basada en les dificultats d'avaluació del procés.

Rabinowitz et al. (1994) investiguen els efectes del treball dels grups Balint en infermeres. L'objectiu dels autors és incrementar la competència psico-social i potenciar la salut mental així com promocionar l'autoconeixement en el context interpersonal a través de les presentacions de casos de les infermeres. Un dels resultats més notables d'aquests autors fou que els participants de la mostra treballada aprengueren a verbalitzar els aspectes més conflictius en la seva pràctica professional, qüestionar-se

la seva pròpia conducta i considerar opcions alternatives per obtenir uns resultats efectius.

Hi ha d'altres treballs que fan referència a la supervisió del treball de l'educador dins de l'escola nosaltres hem revisat els de Luzuriaga (1970); Dowling, (1985); Holoway, (1994); Linsey, et al., (1995); Cohen, (1997); i, Souza, et al., (1997).

En el treball de Dowling (1985) es fa palès que l'escola és un “*open system*” formada per persones les quals ja formen per elles mateixes un “*open system*”. La seva proposta de treball és el que ella anomena “*Joint System approach*” per facilitar la comunicació, clarificar les diferències pel que fa a la percepció del problema, negociar i acordar conjuntament els objectius i explorar els passos específics a dur a terme de cara a promoure un canvi. Aquest tipus d'intervenció inclou el que ella anomena “*the drop-in-for-teachers*” que consisteix en oferir tres entrevistes al mestre, a nivell individual, a fi i efecte d'explorar:

- a- el motiu de consulta, exploració dins de l'aula (malgrat les resistències que moltes vegades els mestres posen a aquesta intervenció);
- b- discussió sobre el que s'ha observat;
- c- analitzar el procés; i,
- d- buscar solucions de canvi. (p.36)

4.5.2- Experiències de Grups Balint en la població d'educadors

El moviment dels grups tipus Balint cap a mètodes i tècniques de formació basades en el treball de Bion també és exemplificat per Richardson (1963, 1967) amb el col·lectiu d'educadors i mestres. L'autora suggereix que el treball interpretatiu dels fenòmens inconscients en l'”aquí i ara” pot tenir uns poderosos efectes en els processos d'aprenentatge del grup.

En el seu treball, de totes maneres, el que sembla no haver estat contemplat és la importància de la relació entre professional i l'usuari, pacient o client. Així com també és poc clar fins a quin punt els resultats de la seva investigació poden ser deguts al fet que la mostra formava part del mateix procés de formació dels estudiants, candidats per ser mestres, mostra amb que va treballar.

Armstrong (1982) estableix que “teachers are trained to control behaviour rather to understand it and that they expect to be doing rather than pausing, observing, reflecting or understanding as Tutorial Class Teachers have to.” (p.7)

A Catalunya els grups Balint començaren a funcionar amb especialistes de l'Hospital de la Santa Creu i Sant Pau a principis dels anys 60 però no és fins els anys 80 que comencen a aplicar-se aquests grups de reflexió i/o grups Balint amb d'altres professionals com mestres i assistents socials. (Daurella, 1983; Tizón, 1998)

Lange-Schmidt (1993) explica que malgrat en la formació pedagògica la supervisió és relativament desconeguda a Alemanya, en alguns *Bundesländer*, tant en les universitats com després en els instituts de formació de mestres, esporàdicament, i parcialment ja hi ha L'Institut

Científic per Pràctiques de Bremen en el qual es preparen als mestres per la seva pràctica educativa. (p.1)

Taylor (1985) revisa dues propostes d'assessorament grupal a la població d'educadors:

- a) Els grups Balint entesos com a grups de discussió, que impliquen un canvi limitat però considerable de la personalitat de l'educador cosa que els permet contenir i resoldre les dificultats en que es troben en la seva relació quotidiana amb l'alumne. No es tracta de convertir al metge en psicoterapeuta.
- b) Els grups desenvolupats per Bethel i el Centre Tavistock entesos com a T-groups, training group en els que "the consultant sits in a group which is pursuing its task and from time to time comment on the processes, particularly those dysfunctional to the task, which he observes. The consultant avoids intervening in the content of the discussions."(p.136)

4.5.3- Objectius dels grups tipus-Balint

4.5.3.1- Supervisió o classe magistral

L'objectiu del grup tipus-*Balint* és el d'augmentar les habilitats observacionals de l'educador respecte a les comunicacions no verbals dels seus alumnes i augmentar el seu coneixement personal dels seus punts cecs, no vistos, en la relació alumne-educador. El grup no ha estat concebut com a una teràpia de grup per cooperar amb les preocupacions individuals i personals sinó

més aviat com una reunió setmanal on els educadors poden aprendre sobre les seves respostes idiosincràtiques i maneres de com tractar-ho amb els seus infants (alumnes).

Brück (1978) i Lange-Schmidt (1993) conclouen que amb la *reactivació de les experiències desagradables passades*, els mestres poden establir també ells mateixos la forma de la classe, *tipus-Lliçó*,²¹ com a mecanisme de defensa. Així per exemple la classe magistral ofereix una excel·lent possibilitat per evitar les relacions i experiències (p.8 en la traducció).

Aquesta autora diu que pels candidats a mestres la supervisió és un procés interessant que mostra, però, parts desagradables i no visibles. Per això sovint s'intenten empetitir a través de *negacions*, *projeccions*, *racionalitzacions*, seleccions possiblement de les pròpies parts desagradables en les situacions difícils exposades (d'aquesta manera guanyen en sentiment de seguretat). A través del procés d'esdevenir conscient de la defensa individual s'introdueix, d'entrada, una renovada inseguretat que pot ser experimentada completament com a agreujament. A causa dels recents sentiments, complements, hipòtesi, indicacions, etc. els membres del grup a través de la recepció dels rols aliens i a través del canvi de perspectiva les avaluacions, sentiments, etc. fins ara sovintejades no poden ser mantingudes i es modifiquen. (p.2 en la traducció)

²¹ Utilitzarem el terme Lliçó (Lange-Smith, op.cit.p.4) per definir un tipus d'instrucció o mètode d'aprenentatge, classe unidireccional en la que el mestre explica, l'alumne escolta i es fan preguntes esporàdiques per aclarir els conceptes no entesos. En aquesta part de la recerca hem optat per anomenar grup-Lliçó al grup format per les educadores que reben una classe magistral o lliçó.

4.5.3.2- *Transferència i contratransferència*

Lange-Schmidt (1993) afirma que en les situacions pedagògiques apareixen espontàniament la re-escenificació dels conflictes previs i alguns autors sospiten que fins i tot la *transferència* i *contratransferència* dels conflictes són predominants i que provoquen que la feina dins l'escola sigui esgotadora. (p.6 en la traducció)

4.5.3.3- *Transferència i educadors*

Lange-Schmidt (1993) descriu que sota el concepte de *transferència* s'entén l'experimentació de sentiments, desigs, actituds, fantasies, comportaments de defensa davant una persona del present que són poc adequats davant d'aquesta persona; és una exposició de repeticions de reaccions que provenen de la relació envers les persones significatives -generalment de la primera infantesa- com per exemple la confiança espontània, esperances, simpatia i a la inversa, etc.,...(p.4 en la traducció)

4.5.3.4- *Investigació en la personalitat de l'educador*

Lange-Schmidt (1993) explica que una reflexió escolar pura sense investigació en la part de personalitat de l'educadora que la comunica és sovint poc profitosa atès que es limita aleshores als aspectes exclusivament externs. Per tal d'evitar aquesta restricció

l'autora permet que s'incloguin els records de la infantesa, somnis, somieigs diürns i verbalitzacions de les fantasies. Aquest mètode, pluriforme, que no és normal en la supervisió clàssica del grup Balint, s'ha demostrat com efectiu en les supervisions formatives. (p.9 en la traducció)

La mateixa autora diu que amb aquest “*treball-continu*”, el de la supervisió *tipus-Balint*, és particularment important no només tenir en compte les febleses, les resistències, etc.,...sinó també el fet de percebre les pròpies forces i capacitats i no perdre-les de vista, per tal que també puguin ser emprades i considerades. (p.3 en la traducció)

Les actituds de l'educador estan informades no només per la seva història personal i pel fet subjectiu de la situació sinó -molt especialment- per la forma en que l'educador apercebeix la relació. En concret, com l'educador apercebeix l'actitud d'un nen o adolescent determinat. És un aspecte de la relació mestra-alumne que cal investigar cuidadosament per poder comprendre el per què de determinades actituds d'un mestre concret en una situació concreta. Les actituds de l'alumne poden ser viscudes “així” degut a una distorsió de la percepció, a causa de problemes personals del mestre; a causa de punts sensibles que l'afecten des dels plans més profunds de la seva personalitat. (Folch i Camarasa, 1989, p.15)

Les actituds dels mestres poden ser sanes però també malsanes, segons la història del mestre, que poden distorsionar la percepció i per tant la relació amb l'alumne. Alguna cosa de l'alumne desvetlla

el nostre passat i commociona la nostra intimitat, els nostres punts dèbils, els problemes no resolts. És d'aquesta manera com l'alumne ens pot afectar. (Folch i Camarasa, 1989, p.15)

Hi ha però impediments personals que dificulten aquesta exploració i provoquen per altra banda resistència al canvi. Aquesta resistència al canvi és explicada per Gillham (1981) i citats per Dowling (1985) com a Self Regulating Aspects,

“Self regulating aspects of the dysfunctional individual behaviour in the context of the family systems can also be observed in school setting. The maintenance of disruptive behaviour in certain individual contributes to maintaining the status quo of an institution which perhaps otherwise might be challenged. So long as “badness” can e located in a sector of the institution, the rest can be preserved and the equilibrium maintained. Families and schools can collude successfully to maintain this equilibrium at the expense of the “symptomatic children”. it is useful to ask in the case of problem behaviours in schools “What in the school situation is helping to maintain the behaviour?” In a well-defined institution like a school the (good or bad) behaviour of individuals is to some extent kept going by the task and role demands on them so the antisocial behaviour can be supported by the institution itself.” (p.7)

I, aquest és un fenomen sovint observat dins de l'aula, en la que el mateix grup dificulta els canvis en l'alumne i en l'educador. Atribucions que són adquirides des del principi de l'escolaritat i que continuen el llarg de tot el procés educatiu.

4.5.4- Mètodes d'avaluació dels grups Balint amb educadors

Armstrong (1982) elaborà un disseny a fi i efecte d'avaluar la incidència dels grups Balint amb mestres que participaren voluntàriament en aquesta experiència.

A fi i efecte d'avaluar l'efectivitat d'aquest grup s'administrà un qüestionari als participants per tal d'avaluar la diferència en el guany de

comprensió i coneixement respecte a la relació educadora-grup classe. Els resultats obtinguts d'aquests qüestionaris no indicà que hi s'haguessin produït massa diferències individuals. Per altra banda, en tractar-se d'un grup de mestres voluntaris s'observà que eren mestres altament preparats en quan a formació i experiència cosa que podia haver provocat que els resultats després de l'experiència Balint no fossin destacables.

Els resultats del treball qualitatiu de Lange-Schmidt (op.cit) foren:

- a) el reconeixement haver gaudit d'un espai a per la comparació de la pràctica laboral d'un mateix, sense por, amb els altres membres del grup;
- b) la possibilitat de fer un intercanvi sincer dels diferents sentiments, de les maneres de comportar-se i de les valoracions que se'n poden fer així com el facilitar la determinació positiva pròpia;
- c) les respostes de les educadores es reflectiren clarament en els sentiments subjectius de canvis de percepció i de la pròpia imatge;
- d) és modificaren les reclamacions massives, es relativitzaven;
- e) la discussió sobre el nou rol laboral esdevingué conscient. Les pors i les defenses es debilitaren; hi hagué un guany en l'auto-seguretat;
- f) enaltiren l'autoconsciència en relació amb els companys de treball així com en l'assentiment de l'estil propi;
- g) aparegué una percepció modificada del grup-classe adreçat al propi benestar dins l'escola; alliberament de la por i augment en el tracte compresiu envers els alumnes.

Nosaltres presentarem l'evolució –en termes d'*insight* i *elaboració*- del discurs narratiu en el llenguatge escrit a través de l'anàlisi textuals dels seus comentaris i presentacions de situacions quotidianes de classe i ho contrastarem amb els canvis que es produeixen després de formar part de l'experiència grupal pel que fa a la direcció de l'agressió i el tipus de resposta (elements del test de Rosenzweig, PFT).

III- PART EMPÍRICA

TRANSFORMACIONS EN UN GRUP DE

SENSIBILITZACIÓ AMB EDUCADORS

III- PART EMPÍRICA

Capítol 5: Objectius, hipòtesis i justificació de les metodologies escollides

5.1- Objectius

Hem dividit aquesta part en dos subapartats atès que corresponen a dos processos diferents:

a- Part primera

Objectiu: Esbrinar què entenen els *experts en treball grupal* per *insight* i *elaboració*.

Avaluar les definicions consensuades, esbrinar quines característiques tenen en comú i què caracteritza les definicions no-consensuades.

Justificació: Atès que nosaltres volem detectar i avaluar les *transformacions* que es donen en un grup d'educadores d'escoles bressol després de participar en una experiència grupal, del tipus-*Balint*, varem partir de la Q-Methodology per l'anàlisi dels dos conceptes familiarment utilitzats en l'enfoc psicoanalític. Utilitzant aquesta metodologia ens va permetre extreure'n les tipologies de pensament que identifiquen - a criteri dels *experts*- ambdós conceptes, els *Indicadors* de cada tipologia de pensament i el *vocabulari associat* que atribuïren a cada concepte en quan a l'evolució del discurs narratiu que apunta cap a l'adquisició d'*insight* i manifesten *Elaboració* dins del treball grupal.

Si bé gràcies a la revisió bibliogràfica -pel que fa als conceptes d'*insight* i *elaboració*- hem pogut veure que la preocupació dels autors estudiats es centra en:

- 1- La mateixa definició del concepte (què és?)
- 2- Altres maneres d'anomenar-lo (què no és *insight*? què no és *Elaboració*?).
- 3- La qualitat de l'*insight* i la qualitat d'*Elaboració* (com és?).
- 4- El lloc on opera (on es produeix).

5- El paper del terapeuta per afavorir l'*insight* i *elaboració* en el pacient (de quina manera?).

6- La seva avaluació (com es mesura?)

en la nostra recerca volem esbrinar com són vistos pels experts en treball grupal i les característiques que, per a ells, defineixen *Insight* i *Elaboració*.

b- Part segona:

Objectiu: Anàlisi de les *transformacions* en termes d'*insight* , *elaboració* i *tolerància a la frustració*:

- 1- *Insight* i *Elaboració*: a partir de l'anàlisi textual dels comentaris que van fer les educadores d'escoles bressol després de participar en dues experiències formatives diferents. Per aquesta anàlisi es partí de les *tipologies de pensament, indicadors i vocabulari associat pels experts en treball grupal*.
- 2- *Tolerància a la frustració*: a partir de les anàlisis del test de Frustració de Rosenzweig (Picture Frustration Test) administrat a les educadores participants en cada experiència a principi i a final del curs escolar.

5.2- Hipòtesi generals exploratòries

- a- Aplicant els criteris dels experts en treball grupal podrem detectar, en els comentaris i textos lliures de les educadores, una freqüència significativament superior en grup tipus-*Lliçó*[•] pel que fa al vocabulari associat als conceptes d'*Insight* i *Elaboració* després de participar en un seminari grupal tipus-*Balint* (recurs grupal basat en les aportacions dels drs. Balint i descrit en el capítol IV d'aquesta tesi).
- b- Preveiem que hi haurà diferències significatives entre els resultats obtinguts en l'anàlisi textual dels participants en l'experiència formativa tipus-*Balint* i els participants en l'experiència formativa tipus-*Lliçó*. Creiem que els participants en el seminari tipus-*Balint* presentarà una freqüència significativament superior al grup tipus-*Lliçó* pel que fa a les formes lèxiques relacionades al desenvolupament emocional del nen mentre que els participants en el seminari tipus-*Lliçó* presentaran -en els seus comentaris als textos- una freqüència superior al grup tipus-*Balint* pel que fa a les formes lèxiques associades a aspectes curriculars.
- c- Hi haurà alguna variació significativa pel que fa a les variables i categories del Picture Frustration Test de Rosenzweig (descrits en el capítol III) en els dos grups (tipus-*Balint* i tipus-*Lliçó*).
 - 1- Pensem que en el grup tipus-*Balint* minvaran significativament les respostes:
 - **Extrapunitives (E-A)** L'agressió va dirigida contra les persones o coses de l'exterior, és a dir projecció a l'exterior, representades pels codis: EOD (E'), EED (E) i ENP (e) i,

[•] Veure nota 21 a peu de pàgina.

- **Predomini de l'Obstacle (O-D)** és a dir Respostes de predomini de l'obstacle per les quals la persona es limita a manifestar-se com a assabentat del què ha passat.

Com a conseqüència més possibilitats de detectar, entendre i fer front a les experiències frustrants.

- 3- Pensem que en el grup tipus-*Lliçó* augmentaran significativament les respostes:

- **Extrapunitives (E-A)** és a dir més projecció a l'exterior, agressió adreçada a l'entorn. Més queixes.
- **Defensa del Jo (ED)** que sorgeixen com a protecció a qualsevol amenaça dirigida a l'ego.

5.3- Introducció a la Metodologia

Els dos problemes principals de la recerca qualitativa, són:

- a) l'anàlisi de les dades i la seva interpretació selectiva, això vol dir que els autors, conscient o inconscientment exposen només aquells fets que els convé en les seves idees preconcebudes. Aleshores els resultats no poden ser ni replicats ni refutats; i,
- b) els resultats no poden ser generalitzats atès que els resultats qualitius i les generalitzacions parteixen generalment en l'estudi d'un cas. Les generalitzacions derivades d'aquest abordatge poden no tenir validesa finalment perquè el cas mateix pot ser atípic. (Stuhr, 2002, p. 113).

Aquest estudi intenta combinar les aportacions de la recerca qualitativa i quantitativa aplicant en cada moment de la recerca aquella que hem entès més

pertinent. Així doncs, hem utilitzat la Q-Methodology per l'anàlisi de les definicions d'*Insight* i *Elaboració* a fi i efecte de desentrellar les tipologies de pensament, indicadors i vocabulari associat que els *experts en treball grupal* relacionen al progrés terapèutic en termes d'*insight* i *elaboració*.

- a- Anàlisi de les definicions sobre els conceptes d'*Insight* i *Elaboració* des de la perspectiva psicoanalítica dels experts en treball grupal.

L'anàlisi d'aquestes definicions parteix de l'estudi dels resultats obtinguts a partir d'una Anàlisi de Components Principals (A.C.P.) mitjançant el paquet estadístic SPAD²² i una posterior classificació de les definicions en grups homogenis mitjançant l'algorisme de classificació descendent (criteri de Ward) i l'algorisme de les K-mitjanes.

Els resultats obtinguts ens han permès avaluar les diferències lèxiques en l'evolució del llenguatge quan les educadores d'escoles bressol participen en un treball seminari del tipus-*Balint* o bé en un treball seminari del tipus-*Lliçó*, procés que explicarem en el següent punt.

- b- Anàlisi textual.

Hem fet una anàlisi de les paraules utilitzades en els texts escrits per les educadores de la mostra treballada abans i després de la participació en els diferents seminaris de formació.

Mitjançant una anàlisi de correspondències s'estudià la freqüència en que es van utilitzar les paraules relacionades amb *Insight* i *Elaboració* (procés descrit a l'apartat anterior) i es van estudiar les paraules característiques de cada grup (tipus-*Balint* i tipus-*Lliçó*) i en cada moment (principi de l'experiència formativa i final de l'experiència formativa).

c- Test de Frustració de Rosenzweig per valorar si es produïen canvis en les nou variables d'aquest test -E', E, e, I', I, i, M', M i m- descrits en el capítol III, secció 3.3.3, resumits en el quadre 3 (p. 89) i els criteris de correcció citats en l'annex 7 com a indicadors de la direcció de l'agressivitat i el tipus de resposta de la persona que respon al test. Hem emprat tècniques d'estadística no- paramètriques i d'anàlisi multivariant descriptiva, mitjançant els paquets SPSSx versió 11.0.

- Anàlisi de la fiabilitat entre els tres correctors del test emprant indicadors psicomètrics:

1. Kappa de Cohen per avaluar l'acord hagut en els judicis pel que fa a les variables categòriques.
2. Tau-b de Kendall com a coeficient de correlació no-paramètric per avaluar l'acord hagut en les puntuacions –contínues- emeses pels jutges.

- Estudi descriptiu aplicant tècniques d'estadística descriptiva (diagrames de caixa, taules d'estadística), i

- Estudi d'influència estadística per avaluar les diferències entre grups, participants al grup tipus-*Balint* i participants al grup tipus-*Lliçó*²³ i entre el moment del procés formatiu (al principi de l'experiència formativa i al final de l'experiència formativa)

- Avaluació de l'homogeneïtat pel que fa a les variables censals. S'ha aplicat:

²² Système portable pour l'analyse des données. Versió 5.

²³ En casos de mida mostral reduïda s'han emprat proves no paramètriques (test dels signes).

- 1- La prova d'independència de la Khi-quadrat per comparar els perfils dels dos grups, en el cas de variables censals categòriques (p.e. sexe, tractament psicològic)
- 2- La prova no-paramètrica de Mann-Whitney per comparar les mitjanes en els dos grups (tipus-Balint i tipus-Lliçó, en el cas de les variables censals contínues (p.e. hores d'atenció a l'infant, de preparació de classes).

- Avaluació de l'evolució de cada grup comparant els dos moments. S'ha aplicat la Prova dels signes (Wilcoxon matched pairs signed test) com a procediment no-paramètric utilitzat amb dues mostres relacionades per contrastar les hipòtesis de que dues variables tenen la mateixa distribució.

- També s'ha realitzat la prova dels signes per les educadores participants en el grup tipus-Balint i les educadores participants en el grup tipus-Lliçó per separat per veure si hi ha diferències abans i després de participar en el seminari de formació.

- Es presenten els diagrames de caixa per les diferències aparellades (Després-Abans) a fi i efecte de que ens mostrin la mediana, els quartils i els valors extrems per cada variable del test.

Tot i així la interpretació d'aquests resultats queda subjecte a la problemàtica de que s'han tractat les dades com si fossin independents quan en realitat no ho són perquè d'alguna manera, i a tall d'exemple, si la variable **OD** (predomini de l'obstacle) augmenta, la variable **ED** (defensa del jo) disminueix.

En les anàlisis factorialis i posterior classificació es va emprar un nivell de significació del 5% ($p\text{-valor} < 0.05$) per les comparacions dels grups respecte al perfil global. També s'ha fixat aquest nivell en la resolució de proves d'hipòtesi (comparació de mitjanes). Tots els nivells de significació entre el 5% i el 10% els considerarem com a regió crítica però ens indicarà la tendència en tot cas de les hipotètiques *transformacions*.

Entenem que aquest ball de metodologies complica la presentació de resultats tot i així hem intentat ser cuidadoses a l'hora d'explicar pas a pas cada moment d'aquest estudi exploratori.

Per altra banda som conscients de la manca d'acompliment de la propietat psicomètrica Sensibilitat al canvi cosa que ens fa ser molt prudents a l'hora d'interpretar els resultats aquí obtinguts.

Strauss i Corbin (1990), són bastant explícits distingint recerca qualitativa de recerca quantitativa:

“By the term qualitative research we mean any kind of research that produces findings not arrived by means of statistical procedures or other means of quantification” (p. 17)

És important ésser capaç d'analitzar la subjectivitat, el tema d'estudi en una situació, tal i com ho fa la Q-Methodologia, en el capítol VI. El fet de que les dades resultants també són aptes per ésser tractades numèricament obre una porta a la possibilitat de claredat i comprensió a través de la detecció de connexions que una dificultat en la pròpia percepció hagués pogut passar per alt.

Capítol 6- Contrast dels conceptes d'*Insight i elaboració* vist per experts en treball grupal d'orientació psicoanalítica “Grup de Grups”

6.1- Disseny d'aquesta part de la recerca: sobre Q-Methodology

William Stephenson, psicòleg anglès d'Oxford fou qui proposà la *Q-Methodology* com a instrument que permet investigar la vida interna de l'individu fent objectiu i quantificable l'estudi a partir de la possible activitat mental subjectiva. (Brown, 1970, 1993; McKeown and Thomas, 1988). Introduí aquesta metodologia en una carta el 1935, a la revista Nature, i ampliada en més detall en “Correlating Persons Instead of Tests” (1935), “Foundations of Psychometry: Four Factor Systems” (1936), i en un article elaborat conjuntament amb Cyril Burt “Alternative Views on Correlations Between Persons” (1939). El seu treball més significatiu ha estat “the Study of Behavior: Q-technique and Its Methodology” (1953). (Citat a Brown, 1993).

Aquesta metodologia no només s'adreça a l'estudi de paraules, també s'ha utilitzat per estudiar col·leccions de pintures, peces d'art, fotografies i adès seleccions musicals.

Grosswiler (1992), incorporà en Q-mostres diversos materials com ara fragments dels diaris, àudio i cintes de vídeo, art visual i fragments de literatura. Q-Methodology, ens ofereix un conjunt de tècniques empíriques així com un apropament a les demandes científiques que són del tot compatible amb els estudis sistemàtics experiencials de grups encapçalats per A. K. Rice (1965), Eric Miller (1985), Jones (1990) citat per Vaughan et. al (1997) i d'altres que es continuen actualment als Estats Units al A.K. Rice Institute.

Aquesta metodologia es pot adaptar i ésser utilitzada per la recerca en l'estudi de cas i construcció de teories, formació i comprovació d'hipòtesi, sobre sistemes de

la personalitat de l'individu així com als sistemes socials de les organitzacions i els grups.

Els estudis de Edelson aprofundiren directament sobre la problemàtica de la ciència en psicoanàlisis, dibuixa i descriu la disciplina que cal usar en els estudis científics de cas i cita la idoneïtat d'usar la Q-Methodology per el treball de l'establiment de les hipòtesis psicoanalítiques (Edelson, 1988, 1989).

Hi ha encara un altra aspecte important de la Q-Methodology, que és el mateix poder la l'anàlisi factorial. Atès que la matriu dels coeficients de correlacions (cada punt de vista recollit de cada participant amb Q-technique comparat estadísticament amb cada un dels punts de vista dels altres individus participants en una particular mostra o submostra d'una població) pot ser reduït matemàticament en terme del màxim nombre de punts de vista independents, eixos factorials, això fa possible descobrir l'estructura social entre la cultura d'un taller de treball grupal i identifica subgrups de valors i actituds que eren altrament aparents.

6.2- Introducció al Plantejament de les hipòtesis

Una creença general és que diversos terapeutes grupals dins d'una mateixa orientació teòrica, psicoanalítica, defineixen de diferent manera dos dels factors claus per la determinació del progrés psicoterapèutic, és a dir *insight* i *elaboració*. Vaughan (1997) per exemple, descobreix en la seva investigació que no existeix una definició consensuada del terme *Procés Analític* entre un grup de psicoanalistes didàctics i supervisors pel centre de Formació i Investigació psicoanalítica de Colúmbia. (p. 230) Ambdós conceptes, *insight* i *elaboració*, s'utilitzen d'una manera sistemàtica i poques vegades sense especificar-se realment a quin nivell es produeixen els canvis i si la

nostra observació els detecta a través del contingut verbal de la interacció conductor-grup; si es tracta d'un sentiment perceptiu només a través de la pròpia participació en l'experiència grupal o bé si es tracta d'un consens col·lectiu determinat pel marc psicoterapèutic de referència.

De la mateixa manera que hem pogut diferenciar entre *insight* emocional i pseudo-*insight*: verbal, intel·lectual i parcial (secció II, capítol 1) creiem que en la nostra recerca obtindrem diferents percepcions o tipologies de pensament del què vol dir *insight* i *elaboració* pel terapeuta grupal influït per la seva pròpia formació individual.

6.2.1- Hipòtesi primera:

Hi ha consens pel que fa al concepte d'*insight* i *elaboració* per als experts en treball grupal que s'han format sota un mateix model teòric psicoanalític basat en les aportacions de Freud, Klein, Bion, Balint i Meltzer.

6.2.2- Hipòtesi segona:

Els factors que defineixen *insight* i *elaboració* en la revisió bibliogràfica coincideixen amb els factors que tenen els *experts en treball grupal* d'orientació dinàmica. En la revisió bibliogràfica trobem explicat *insight* i *elaboració* segons què és?, com és?, on es produeix? i quina és la tasca del psicoanalista. Els experts definiran *insight* i *elaboració* també considerant aquesta seqüència descriptiva.

6.2.3- Hipòtesi tercera:

Els experts en treball grupal associen un vocabulari als indicadors que els permet avaluar quotidianament els insights psicodinàmics que apareixen en les sessions i cada conductor de grup prioritza uns indicadors o bé uns altres; així com associen un vocabulari als indicadors que els permet detectar el procés d'*elaboració*.

6.2.4- Hipòtesi quarta:

Les definicions d'*insight* i *elaboració* extretes dels diccionaris de psicoanàlisi o directament dels autors que les van determinar seran puntuades més altes pels experts en treball grupal que les redactades per ells mateixos.

6.3- Participants en aquesta part de la recerca: experts en treball grupal d'orientació psicoanalítica "Grup de grups".

Es seleccionà un grup de 15 experts en treball grupal els quals es reuneixen periòdicament, una sessió al mes, per revisar el seu treball en grups i aprofundir en l'estudi de les aportacions dels autors com Freud, Klein, Bion, Balint i Meltzer pel que fa al treball grupal.

Al llarg d'aquesta part de recerca anomenarem a aquesta mostra *experts*.²⁴

Aquests 15 *experts en treball grupal* són psicòlegs-psicoterapeutes grupals, amb una mitjana d'edat de 40 anys i una mitjana d'anys d'experiència en treball grupal de 4,9 anys.

L'expert 4, ind4, estava en formació en el moment de l'aplicació del projecte.

Als experts se'ls informà que aquesta recerca anava adreçada a esbrinar si hi havia consens pel que fa als conceptes d'*insight* i *elaboració* dins d'una mateixa comunitat d'*experts en treball grupal* i, si d'alguna manera, hi havia algun vocabulari associat en

²⁴ En aquesta part del disseny parlarem dels participants en aquesta mostra com a experts i *expert* (i número de la persona que va participar en la Q-Methodology) per evitar confusions amb la resta de l'estudi on participaren (educadores d'escoles bressol, que anomenem Balint per les 12 participants en el grup tipus-Balint i Lliçó per les 12 participants en el grup tipus-Lliçó; i correctors del test de Rosenzweig que anomenarem jutges (amb la lletra corresponent). A cada expert se li atribuirà el prefix Definins (i el nombre corresponent) per les definicions d'*insight* i Defelab (i el nombre corresponent) per les definicions d'*elaboració*.

la ment dels experts que els indicava la marxa del progrés en el contingut de la narrativa del grup en el transcurs de les sessions.

Entenem que els resultats obtinguts en aquesta Q-Methodology no corresponen al perfil general dels *experts en treball grupal d'orientació psicoanalítica* (donat el tamany reduït de la mostra) i és un tipus de mostra de biaix incidental i per tan els resultats seran només representatius i explicatius d'aquesta mostra treballada.

6.4- Materials i espais.

El lloc on es realitzà la Q-Methodology fou en la Institució on acostumen a reunir-se, una vegada al mes per posar en comú aspectes del seu treball grupal i es realitza un estudi continuat dels diversos autors que feren notables aportacions al pensament psicoanalític²⁵ i al treball grupal com ara Freud, Klein, Bion, Balint i Meltzer.

L'explicació sobre la tasca que els experts havien de realitzar fou col·lectiva però cada expert havia de resoldre individualment la seva tasca.

Només els calia un full en blanc i un llapis per escriure les definicions d'*Insight* i *Elaboració* i anotar un pseudònim al final del full.

6.5- Tasca encomanada als experts en treball grupal

Se'ls demanà que escriguessin una definició del què creien que volia dir *insight* i *elaboració* i, si es donava el cas, quin vocabulari associaven a cadascun d'aquests termes.

Aquestes quinze definicions s'escrigueren separatament en 15 butlletes i s'inclogueren les definicions teòriques extretes de llibres de psicoanàlisi. Per tant, en la

²⁵ González (1997) anomena a aquesta línia de pensament grupal "orientació de psicologia profunda" i descriu com a característiques generals en primer lloc una posició biològica, donat

primera fase de la Q-Methodology es recolliren 15 definicions sobre *insight* i 15 definicions sobre *elaboració* fetes pels experts més dues afegides extretes de llibres així doncs un total 17 definicions.

En la segona fase de la Q-Methodology participaren 12 d'aquests 15 experts en treball grupal per realitzar la Q-sort sobre totes les definicions recollides.

Seguint els passos establerts en la Q-Methodology es demanà als participants resoldre les següents fases:

6.6- Q-Methodology

6.6.1- Q-Concourse

Aquest “concurs”, o en llatí el que seria córrer conjuntament, es pot obtenir de diverses maneres. Nosaltres demanàrem al grup d'experts, en una sola sessió col·lectiva que escriguessin el significat que -per a ells- tenien els conceptes d'*insight* i *elaboració*, dins del marc psicoanalític.²⁶

6.6.2- Q-samples

Ens trobàrem amb una gran diversitat en els punts de vista recollits que van des de definicions teòriques i tècniques, cap a d'altres definicions més filosòfiques sobre *insight* i *elaboració*.

La limitació en la nostra mostra fou el tamany de la mateixa i quina representabilitat tindria sobre la població general d'*experts en treball grupal* per aconseguir els principis dels dissenys experimentals establerts per Fisher (Brown, 1970), per aquest motiu no vàrem descartar, ni excloure cap de les definicions.

que s'entén el grup com a un organisme viu sotmès a l'herència i a l'evolució; en segon lloc es prioritzen els aspectes emocionals sobre els racionals. (p.105)

²⁶ Veure annex 1a i 1b, secció 10: Definicions i vocabulari associat als termes d'*Insight* i *Elaboració* vist pel grup d'*experts en treball grupal* “Grup de Grups”.

En recollir les definicions dels experts grupals podíem observar que algunes de les definicions tenien un vessant més teòric:

“Mirada interior. Terme usat en el procés de cura analítica per designar aquells moments en que el pacient té una especial comprensió del seu món intern que li facilita el creixement”. (Defins6)

Per altra banda, es recolliren algunes definicions més abstractes i amb un sentit més filosòfic:

“Es tracta d’un coneixement personal, inefable, nou, original i clar, sobre un fet o fets que ens afecten personalment. L’insight és el resultat d’un descobriment psicològic sobre la pròpia personalitat com a resultat d’una relació que l’ha facilitat.
Podria traduir-se per visió interna i/o perspicàcia.
Tindria el sentit de poder girar l’ull cap a l’interior d’un mateix i adonar-se del què hi ha.” (Defins2)

Aquestes 17 definicions s’oferiren als participants en forma de butlletes; en cada butlleta hi havia una sola definició i un pseudònim de la persona que l’havia escrita.

6.6.3- Q-Sorting

Aquestes definicions s’administraren en forma de plec de 17 butlletes, numerades i barrejades aleatòriament, un joc per cada participant, tant per *insight* com per *elaboració*.

Es demanà a cada participant: d’organitzar les butlletes seguint el criteri de “més d’acord amb la seva pròpia definició” i “menys d’acord amb la seva pròpia definició” després d’haver llegit atentament totes les definicions, a fi i efecte de tenir una impressió general sobre les disset butlletes per insight i les disset butlletes per elaboració i permetre’s així tenir-les totes en ment abans de classificar-les segons el criteri donat.

A cada expert se li demanà començar la classificació repartint les butlletes en tres piles: en una pila les definicions amb les quals hi estaven d’acord,

en una segona pila les definicions amb les quals hi estaven en desacord i una tercera pila la resta de definicions no classificades segons aquests dos criteris anteriors.

Després es demanà que classifiquessin cada definició seguint el continuum de “-2” del tot en desacord i de “+2” del tot d’acord.

6.6.4- Q-Factor

Estudi dels resultats obtinguts a partir d’una anàlisi de Components Principals mitjançant el paquet estadístic SPAD i una posterior classificació de les definicions en grups homogenis mitjançant l’algoritme de classificació descendent (criteri de Ward) i l’algoritme de les K-mitjanes.

Aquells experts que havien participat en la Q-concurs - procés de redacció de les definicions- però no varen participar en la Q-sort - procés de classificació de les definicions- foren descartats de l’experiència però les seves definicions foren incloses en l’estudi: *defins4*, *defins5*, i *defins8* així com *defela4*, *defela5* i *defela8*. Per altra banda les definicions que varen ser numerades amb els números *defins11* i *defins12*, així com *defela11* i *defela12*, pertanyien a definicions extretes de diccionaris psicoanalítics (Laplanche- Pontalis, 1987).

La definició d’*insight* *Defins2* fou la més altament escollida per a tots els participants (+2) per *elaboració* ($m=1.83$; $s=0.37$) i per *insight* ($m=1.92$; $s=0.28$)

Per la banda el participant número 4 -recordem que estava en formació- va ser puntuat molt baix per la resta dels participants per *elaboració* ($m = -2$; $s = 0.00$) i per *insight* ($m = -2$; $s = 0.00$).

6.7- Interpretació dels resultats a partir de l'anàlisi estadística de les dades obtingudes en la Q-Methodology aplicant mètodes d'anàlisi factorial, anàlisi de components principals (ACP), amb el paquet informàtic SPAD 5.²⁷

A partir de l'ACP s'ha realitzat una classificació dels experts en funció de les definicions sobre *Insight* i *Elaboració* fetes per ells mateixos a fi i efecte de reflectir-ne les unitats de pensament per a cadascun dels dos conceptes. D'aquesta manera s'han detectat 4 tipologies de pensament pel que fa al concepte d'*Insight*, conservant un 80.19 % d'inèrcia (veure annex 2a); i, 5 tipologies de pensament pel que fa al concepte d'*Elaboració*, conservant un 87.25 % d'inèrcia (veure annex 2b).

Cadascun d'aquests grups es caracteritza a partir de les mitjanes observades per cada definició. S'han realitzat proves de comparació entre les mitjanes múltiples. En la taula 1 per *Insight* (p. 147) i la taula 2 per *Elaboració* (p.151) estan representades en vermell aquelles definicions en les que la puntuació mitjana del grup és significativament superior a la puntuació mitjana global ($p\text{-valor} \leq 0.05$). En el cas d'ésser representades en color blau indicarà que la mitjana del grup és inferior a la mitjana global. La resta de mitjanes no són significativament diferents a les mitjanes globals.

6.7.1- Hipòtesi primera: Hi ha consens pel que fa al concepte d'*insight* i *elaboració* per als experts en treball grupal que s'han format sota un mateix

model teòric psicoanalític basat en les aportacions de Freud, Klein , Bion, Balint i Meltzer?

6.7.1.1- Pel que fa al concepte d'*Insight*:

Hi ha consens en 10 de les 17 definicions per *insight*. (Taula 1, p. 147 i quadre 4a, p.148)

Trobem consensuades significativament superior a la puntuació mitjana global les definicions defins2, defins3, defins13, defins14, defins15 i defins16 (Taula 1, p. 147). Revisant aquestes definicions observem que aquestes definicions consensuades amb una puntuació superior a la mitjana global tenen quatre característiques comunes que nosaltres diferenciarem mitjançant el primer dígit.

Els experts en treball grupal consideren *Insight* (I)²⁰ possible gràcies a:

(I1)- Una *Vinculació Afectiva* caracteritzada perquè:

(I11)- Es posa *Èmfasi en el vincle* que es produeix en els:

(I2)- *Processos Interns* de la persona amb una:

(I21)- *Dimensió Emocional*, que condueix a un:

(I3)- *Descobriment Emocional* en el que es fa èmfasi en el:

(I31)- *Contingut Afectiu*, determinats per la implicació directa de la persona a través d'una:

²⁷ Annex 2a i 2b. Anàlisi de les definicions d'*Insight* i *Elaboració*.

²⁰ A partir d'aquest moment la inicial (I indicarà *Insight* i la inicial E indicarà *Elaboració*; el primer dígit indicarà el paràmetre que el caracteritza; el segon dígit ens parlarà de l'indicador, camp semàntic més ampli; i, el tercer dígit ens indicarà el vocabulari específic associat a *Insight* i *elaboració* pels expert en treball grupal. Així per exemple Racionalització (I311): I (ens parla d'*Insight*); primer dígit 3, ens parla del paràmetre Intel.lectualització; el segon dígit (1) ens parla de la forma en el discurs; i, el tercer dígit ens descriu la paraula concreta que és racionalització. Aquesta codificació la utilitzarem tant en els quadres 6a i 6b (pp. 149 i 153) com en l'annex 8 on establím el diccionari depurat previ a l'anàlisi textual dels comentaris escrits per les educadores d'escoles bressol.

(I4)- *Acció Psíquica* que implica un:

(I41)- Treball dinàmic i vénen expressats pels experts en treball grupal pel tipus de verbs en mode indicatiu que parlen des d'un mateix com ara:

(I411)- Adonar

(I412)- Afectar

(I413)- Agradar

Recollim aquestes *tipologies de pensament* (amb el primer dígit) i *Indicadors* (amb el segon dígit) així com el *vocabulari associat* (amb el tercer dígit) al concepte d'*Insight* pels *experts en treball grupal* en la primera meitat de la taula 6a, p.193.

Hem considerat com a No-*Insight* (I) aquelles definicions i vocabulari associat pels experts que:

- a- Estan consensuades pels *experts en treball grupal* amb una puntuació mitjana inferior a la mitjana global observada. (Taula 1, p. 147 i quadre 4a, p. 148)
- b- No han estat consensuades pels *experts en treball grupal*. (Taula 1 gràfic radial 1, p.147 i quadre 4b, p.148)

Trobem consensuades amb una puntuació significativament inferior a la puntuació mitjana global les definicions defins11, defins8, defins9 i defins4 (taula 1, p.147). Revisant aquestes definicions interpretem que tenen com a característiques comunes establir el concepte de:

(I) No-*Insight* caracteritzat com a:

(I1)- No *Vinculació* Afectiva i l'expressió de la:

(I11)- Cosa en si mateixa

(I2)- *Externalitat*, centrant-se en aspectes més relacionats amb:

(I21)- *Dimensió Sensorial*

(I3)- *Intel.lectualització* caracteritzat per:

(I31)- Èmfasi en la forma del discurs i descrit com a un:

(I4)- *Estat Psíquic*, caracteritzat per una:

(I41)- Capacitat Innata

Recollim aquestes tipologies de pensament, indicadors i vocabulari associat pels *experts en treball grupal* que no són entesos com a *Insight* (I) en la segona meitat del quadre 6a (p. 149).

6.7.1.2- Pel que fa al concepte d'*Elaboració* (E)

Hi ha consens en 11 de les 17 definicions fetes pels *experts en treball grupal*. (Taula 2, p. 151 i Quadre 5a, p.152).

Troben com a definicions consensuades significativament superior a la puntuació mitjana global definicions defelab2, defelab1, defelab3, defelab5, defelab15 i defelab16, defelab17 i defelab12.

Analitzant aquestes definicions determinem que contemplen -en el seu contingut- quatre característiques comunes que nosaltres diferenciarem mitjançant el primer dígit de la següent manera:

(E)- *Elaboració* com a:

(E1)- *Procés Intern* que implica un:

(E11)- Treball Personal en el que intervé una:

(E2)- *Acció Psíquica* que implica un:

(E21)- Treball dinàmic el qual permet l'

(E3)- *Assimilació dels descobriments emocionals* amb la

(E31)- La integració del Jo; i que afavoreix el

(E4)- *Creixement Personal* que implica

(E41)- Organitzar mentalment les experiències sensorials i emocionals.

Recollim aquestes tipologies de pensament, indicadors i vocabulari associat a Elaboració (E) pels *experts en treball grupal* en el quadre 6b (p.153)

Hem considerat com a *No-Elaboració* (E) les definicions que:

- a- Estan consensuades pels *experts en treball grupal* amb una puntuació mitjana significativament inferior a la mitjana global observada (taula 2, p. 151 i quadre 5a, p.152)
- b- No han estat consensuades pels *experts en treball grupal*.(taula 2, gràfic radial 2, p. 151 i quadre 5b, p.152)

Trobem com a definicions consensuades amb una puntuació significativament inferior a la puntuació mitjana global les definicions defelab9, defelab8 i defelab4 (taula 2, p. 151) en les que s'hi fa palesa una desconeixença del concepte tal i com podem observar concretament en les definicions defelab9 i defelab4 o bé la redacció de les definicions és confosa i poc clara tal i com podem observar en la definició defelab8. Revisant aquestes definicions observem que aquestes definicions consensuades amb una puntuació superior a la mitjana global tenen quatre característiques comunes que diferenciem mitjançant el primer dígit.

(E) No-*Elaboració* caracteritzat com a:

(E1)- Absència de procés representat per una

(E11)- Capacitat innata i es tractaria d'un

(E2)- Estat Psíquic, el qual implicaria un

(E21)- Treball no-dinàmic que porta a l'

(E3)- Activació de les resistències intervenint diversos

(E31)- Mecanismes de defensa i com a conseqüència

(E4)- Empobriment Personal basat en

(E41)- Saturar

(E42)- Controlar

(E43)- Evadir

Recollim aquestes tipologies de pensament, indicadors i vocabulari associat pels *experts en treball grupal* com a no-Elaboració (I) en el quadre 6b (p. 153).

Les definicions puntuades més altes en ambdós casos provenen de l'expert2, creiem que és degut a que, en aquestes definicions, no hi ha un pes exclusivament teòric atès que s'hi fa palesa una dimensió que defineix la pròpia percepció del terapeuta viscuda a través de la transferència i contratransferència que ens fa adonar del progrés en el tractament psicoanalític.

6.7.2- Hipòtesi segona

Els factors teòrics que defineixen *insight* i *elaboració* no són els mateixos que a la pràctica tenen en compte els experts en treball grupal. Els

indicadors teòrics d'*insight* i *elaboració* responen a la precisa descripció dels dos conceptes: *Què és?*; *La seva qualitat*; *Què passa?*; *On passa?*; i *la Funció de l'analista* (com hem recollit en els quadres 1 per *Insight* (p.57) i Quadre 2 per *Elaboració* (p. 69). Mentre que pels *experts en treball grupal* es té més en compte per *Insight*: *Què ho afavoreix?* Una *Vinculació Afectiva*; *On es produeix?* *Internalitat*; *Què passa?* *Descobriments Emocional*; i, *Com es produeix?* a través d'una *Acció Psíquica* (com sintetitzem en el Quadre 6a, p. 149); i, per *Elaboració*: *Què és?* *Procés Intern*; *Com es produeix?* Gràcies a una *Acció Psíquica*; *Què passa?* *Assimilació dels descobriments emocionals*; i, *Què afavoreix?* El *creixement intern personal*. (com sintetitzem en el Quadre 6b, p.153)

6.7.3- Hipòtesi Tercera:

Pel que fa a la hipòtesi tercera els *experts en treball grupal* tenen present uns indicadors que prioritzen a l'hora d'avaluar quotidianament el progrés en l'adquisició d'*insight* i evolució en el *procés elaboratiu*.

6.7.3.1- Per *Insight*

Pel que fa a les definicions d'*Insight* no-consensuades (gràfic radial 1 i Quadre 4b, p. 148) interpretem que les quatre unitats de pensament (extretes de la classificació en grups d'individus homogenis i mantenint un 80.19 % d'inèrcia (veure annex 2a)) vénen representades de la manera següent:

- a- Unitat de pensament 1, grup 1 (format pels experts: exp1, exp6 i exp13) no puntua significativament superior a la mitjana global cap de les definicions no-consensuades tot i que s'observa una

tendència a puntuar altes aquelles definicions que tenen en comú:

Procés Psicoanalític.

Per contra les definicions que estan puntuades significativament inferior a la mitjana global (defins7, defins17 i defins5) podem interpretar el concepte d'*Insight* vist com a un *Estat Psíquic* (“capacitat que es té”, “moment puntual”).

b- Unitat de pensament 2 (representada pels experts exp15, exp3, exp9 i exp17) puntuen significativament superior a la mitjana global les definicions defins1 (“capacitat per veure’s”; defins5 (“capacitat per prendre consciència”), defins17 (“comprensió”) i defins12 (“creixement”) que nosaltres entenem com a *Acció Psíquica* atès que contrasta amb la definició defins6 (“comprensió que es té”) i no implica cap procés ni Acció Psíquica, es tractaria d’un *Estat Psíquic*, invariable, no-dinàmic.

c- Unitat de pensament 3 (experts exp7, exp2, exp14 i exp16) puntuen significativament superior a la mitjana global la defins7 (“*Moment Puntual*”) que entenem com a Discontinuitat en la percepció del món intern-món extern, conscient-inconscient. Per contra les definicions puntuades significativament inferior a la mitjana global les definicions com defins10 i defins1 que consideren l’*insight* com a un *Descobriments Emocional*.

d- Unitat de Pensament 4 està exclusivament representada per l’expert10 i puntua significativament superior a la mitjana global les definicions que impliquen la *Vinculació* entre dins-fora, món intern-món extern, conscient-inconscient, vicissituds - emocions,

que entenem, des de la perspectiva psicoanalítica, com a procés d'*Integració*.

Per contra puntua significativament inferior a la mitjana global aquelles definicions on no s'hi fa palès el paràmetre de *Racionalització*, *Intel.lectualització*.

6.7.3.2- Per *Elaboració*

Pel que fa a les definicions d'*Elaboració* no-consensuades (gràfic radial 2 i Quadre 5b, p. 152) interpretem que les cinc unitats de pensament (extretes de la classificació en grups d'individus homogenis i mantenint un 87,25 % d'inèrcia (veure annex 2b)) vénen representades de la manera següent:

a- Unitat de pensament 1 (experts exp1, exp13, exp9, exp15 i exp14) puntua significativament superior a la mitjana global les definicions defela11 ("*treball Aparell Psíquic*") i defela14 ("*reflexió*") i defelab10 ("*transformar*") indicadors de *procés* que no implica un *treball Intern* de la persona sinó que s'atribueix més a un *Estat Psíquic*, invariable.

b- Unitat de pensament 2 (experts exp17, exp2, exp3) puntuen significativament superior a la mitjana global les definicions que vénen determinades pels indicadors com ara *Metabolitzar*, *Digerir* i *Assimilar* (defelab7, defelab10 i defelab13) que entenem com a *Integrar* des del punt de vista psicoanalític.

Per contra puntuen significativament inferior a la mitjana global les definicions defela6 i defela14 que tenen com a característica comuna indicadors: *Controlar Excitacions*, *Experiències*

Impactants, Transformar. Elements que tenen més a veure en el *Controlar, Saturar* i/o *Evadir* i nosaltres entenem com a *activació de les Resistències* des de la *perspectiva psicoanalítica*.

c- Unitat de pensament 3 (representada pels experts exp16, exp6) puntuen significativament superior a la mitjana global la definició defelab6 (“*analitzar i tolerar aspectes del món intern*”) i defelab13 (“*assimilar experiències del món intern*”) fet que considerem com a indicadors d’integrar versus les definicions puntuades significativament inferior a la mitjana global defelab7 (“*transformar idees i fets*”) i defelab11 (“*controlar excitacions*”) que considerem com a indicadors de *negació, evadir, saturar, projectar* que entenem des de la perspectiva psicoanalítica com a *activació de les Resistències*.

d- Unitat de pensament 4 és representada per l’expert 7 i puntua significativament superior a la mitjana global les definicions que no fan palès un *Procés Psicoanalític* (defelab7 i defelab10) i puntua significativament inferior a la mitjana global les definicions defelab6, defelab11, defelab13 i defelab14 que tenen en comú *Integració*.

e- Unitat de pensament 5 representada per l’expert 10 puntua significativament superior a la mitjana global les definicions defelab6, defelab7 i defelab10 que parlen d’*aprendre, experimentar* i entenem com a indicadors de *Creixement Personal*; i puntua significativament inferior a la mitjana global les definicions defelab11, defelab13 i

defelab14 que tenen com a característica comuna considerar Elaboració gràcies a la intervenció del *procés psicoanalític*.

Les Unitats de pensament 4 i 5 presenten un comportament atípic, *outliers*, entenem que potser no van entendre les instruccions demanades en la *Q-sort* on calia atribuir les puntuacions a les definicions restants comparant-les amb les seves pròpies. Així per exemple la Unitat de Pensament 4, representat per l'expert7 aporta un pes específic pel que fa a la seva conceptualització d'*Elaboració* caracteritzat per *Transformació* i la Unitat de Pensament 5, representat per l'expert10 aporta un pes específic a *Capacitat*, és a dir, *Elaboració* entesa com a un *Estat Psíquic*, més que *Acció Psíquica*, cosa que voldria dir que no hi ha una implicació directa de la persona sobre ella mateixa.

6.7.4- Hipòtesi quarta

Les definicions extretes de diccionaris psicoanalítics han estat puntuades molt baixes. Creiem que es degut a que els manca una dimensió basada en els aspectes contratransferencials que viu el terapeuta a través de la relació amb el pacient.

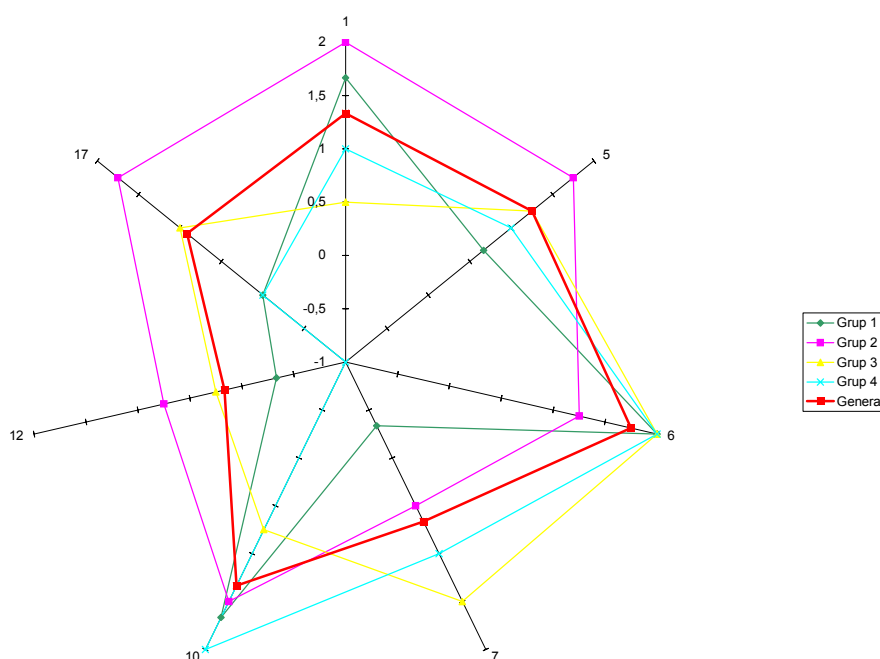
Taula 1- Anàlisi de les definicions d'Insight

Defins ->	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
Grup 1	1,67	2	1,33	-2	0,67	2	-0,3	-1,3	-1,3	1,67	0	-0,3	1,67	0,33	1,33	2	0
Grup2	2	2	1,75	-2	1,75	1,25	0,5	0,25	-1,8	1,5	-0,3	0,75	1,25	1,25	1,75	1,5	1,75
Grup 3	0,5	2	1,25	-2	1,25	2	1,5	0,25	-1,3	0,75	0,5	0,25	1,25	1,5	0,5	1,75	1
Grup 4	1	1	-1	-2	1	2	1	-1	-2	2	-1	-1	-1	0	0	0	0
General	1,33	1,92	1,25	-2	1,25	1,75	0,67	-0,3	-1,5	1,33	0	0,17	1,17	1	1,08	1,58	0,92

	Puntuen alt	Definicions consensuades
	Puntuen baix	
	No varia la mitjana respecte la general	

Gràfic 1- Gràfic Radial. Els eixos representen les definicions ambigües* per Insight i les línies

els perfils dels grups creats.



*Entenem com a definicions ambigües aquelles que no han estat consensuades pels experts en treball grupal.

Quadre 4a- Definicions consensuades per *Insight*

Tipologies de pensament				
Expert	m	s	LCI	LCS
expert2	1,92	.29	1.769	2.070
expert16	1,58	.67	1.232	1.927
expert3	1,25	1.06	0.700	1.799
expert13	1,17	.94	0.682	1.657
expert15	1,08	1	0.561	1.598
expert14	1	.85	0.559	1.440
expert11	0	1.28	-0.663	0.663
expert8	-0,25	1.29	-0.918	0.418
expert9	-1,5	.80	-1.914	-1.085
expert4	-2	.0	-2.000	-2.000

Quadre 4b- Definicions no-consensuades per *Insight*

INSIGHT	Puntuen	Definició	Indicadors ^a	Tipologies de pensament
Unitat de pensament 1 (experts 1, 6, 13)	Altes Baixes	1, 6, 10 7*, 17, 5, 12	PP-MI-DE CPC-MP-CI-CEiI	PROCÉS PSICOANALÍTIC CAPACITAT
Unitat de pensament 2 (experts 3, 17, 9, 15)	Altes Baixes	1, 5, 17, 12, 10 6, 7	MI-CPC-CEiI-PP-DE MP-MI-PP-Cr	INTERRELACIÓ DINÀMICA NO PROCÉS PSICOANALÍTIC
Unitat de pensament 3 (experts 2, 7, 14, 16)	Altes Baixes	5, 7, 6, 17 1, 10, 12	CPC-MI-PP-DE-MP MI-PP-DE-Cr	DISCONTINUITAT EN EL TEMPS DESCOBRIMENT EMOCIONAL
Unitat de pensament 4 (expert 10)	Altes Baixes	1, 5, 6, 7, 10 12, 17	MI-CPC-PP-DE Cr-CEiI	INTEGRACIÓ RACIONALITZACIÓ

^a CEiI Comprensió Emocional i Intel·lectual
MI Veure's Introspectivament
* Respecte a la mitjana general

CPC Capacitat per Prendre Consciència
PP Perspectiva Psicoanalítica

Cr Creixement Intern
MP Moment Puntual

DE Descobrimet
Emocional

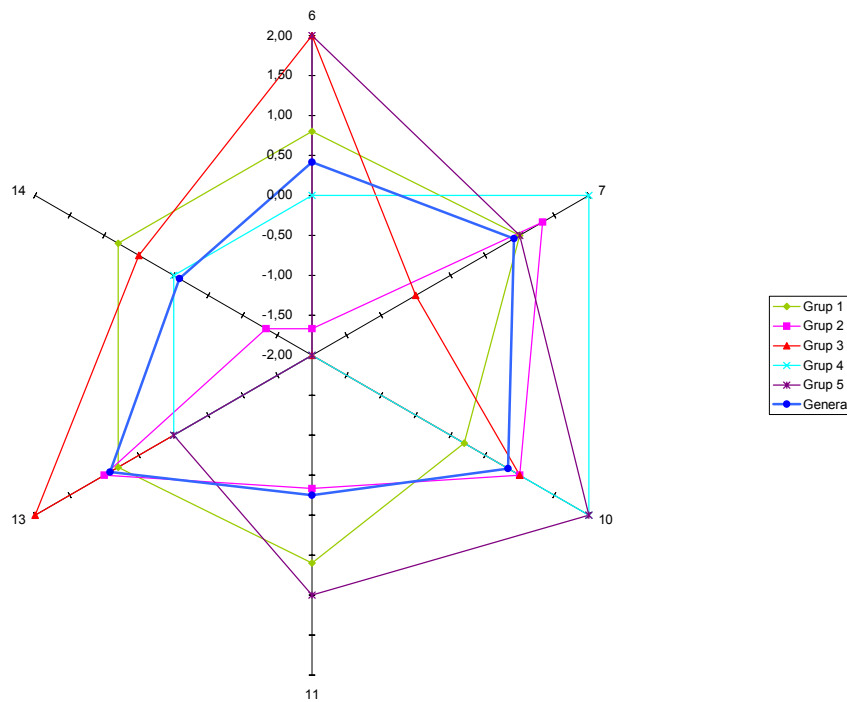
Quadre 6a- Tipologies de pensament, Indicadors i vocabulari associat al terme d'*Insight* des del punt de vista dels experts en treball grupal.

	QUÈ HO AFAVOREIX?	Codi	ON ES PRODUUEIX?	Codi	QUÈ PASSA?	Codi	COMES PRODUEIX?	Codi
TIPOLOGIES DE PENSAMENT INSIGHT (I)	VINCULACIÓ AFECTIVA	(I1)	INTERNALITAT	(I2)	DESCOBRIMENT EMOCIONAL	(I3)	ACCIÓ PSÍQUICA	(I4)
INDICADORS	Èmfasi en el Víncle	(I11)	Dimensió emocional	(I21)	Èmfasi en el contingut Afectiu	(I31)	Treball Dinàmic.	(I41)
VOCABULARI ASSOCIAT	Reconeixement de l'abandó Ajuda de l'altra Contacte amb l'altre	(I11) (I12) (I13)	Dificultat Estat d'ànim Estimació	(I21) (I22) (I23)	Clarificació Comparació Acceptació del Dubte	(I31) (I32) (I33)	Adonar Afectar Agradar	(I41) (I42) (I43)
	Assessorament	(I14)	Expressió dels sentiments	(I24)	Comprensió	(I34)	Aprendre	(I44)
	Relacions afectives vinculades amb l'altre.	(I15)	Necessitat	(I25)	Acceptació d'allò desconegut	(I35)	Clarificar	(I45)
	Relació que facilita un bon contacte emocional i afectiu.	(I16)	Reflexius 1ª pers. Records Vivències	(I27) (I28) (I29)	Relació món intern món extern Relació entre el passat i el present Veritat Històrica	(I36) (I37) (I38)	Comparar Consolar Deduir Dubtar	(I46) (I47) (I48) (I49)
							Entendre	(I410)
							Desconèixer	(I411)
TIPOLOGIES DE PENSAMENT NO-INSIGHT	NO – VINCULACIÓ AFECTIVA	(II)	EXTERNALITAT	(II2)	INTEL·LECTUALITZACIÓ	(II3)	ESTAT PSÍQUIC	(II4)
INDICADORS	La cosa en si mateixa.	(II1)	Dimensió Sensorial	(II21)	Èmfasi en la forma del discurs	(II31)	Capacitat	(II41)
VOCABULARI ASSOCIAT	Impersonals Omissió dels vincles en la relació personal. Causalitat	(II11) (II12) (II13)	Referents a espai Referents a forma. Estimulació sensorial. Curriculum	(II21) (II22) (II23) (II24)	Racionalització Intel·lectualització No acceptació del dubte Veritat Narrativa	(II31) (II32) (II33) (II34)	Acusacions. Atribucions. Diagnòstics. Judici de Valors Adversatius. Edat Vanietats Vanie Venien Venie	(II41) (II42) (II43) (II44) (II45) (II46) (II47) (II48) (II49) (II410)

Taula 2- Anàlisi de les definicions d'Elaboració

Defela ->	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
Grup 1	1,40	2,00	1,60	-2,00	1,00	0,80	1,00	-0,80	-0,20	0,20	0,60	0,20	0,80	0,80	0,80	1,40	1,00
Grup 2	0,67	2,00	1,67	-1,33	1,67	-1,67	1,33	-1,00	-0,33	1,00	-0,33	0,67	1,00	-1,33	1,33	1,00	1,33
Grup 3	1,00	2,00	0,50	-2,00	1,00	2,00	-0,50	-2,00	-1,50	1,00	-2,00	1,00	2,00	0,50	1,00	1,50	0,50
Grup 4	2,00	1,00	0,00	-1,00	2,00	0,00	2,00	-2,00	2,00	2,00	-2,00	-2,00	0,00	0,00	2,00	2,00	2,00
Grup 5	2,00	1,00	2,00	-2,00	1,00	2,00	1,00	1,00	2,00	2,00	1,00	-2,00	0,00	-2,00	2,00	-1,00	0,00
General	1,25	1,83	1,33	-1,75	1,25	0,42	0,92	-1,00	-0,08	0,83	-0,25	0,08	0,92	-0,08	1,17	1,17	1,00

	Puntuen alt	Definicions consensuades
	Puntuen baix	
	No varia la mitjana respecte la general	

Gràfic 2- Gràfic Radial. Els eixos representen les definicions ambigües^{*} i les línies dels perfils creats.

^{*} Entenem com a definicions ambigües aquelles que no han estat consensuades pels experts en treball grupal.

Quadre 5a - Definicions consensuades per *Elaboració*

Expert	m	s	LCI	LCS	Tipologies de pensament	
expert2	1,83	.39	.627	2.032	Procés Intern -Acció Psíquica-	Assimilació Descobriments Emocional- Creixement Personal
expert3	1,33	.78	.925	1.734	Procés Intern -Acció Psíquica-	Assimilació Descobriments Emocional- Creixement Personal
expert1	1,25	.62	.928	1.571	Procés Intern -Acció Psíquica-	Assimilació Descobriments Emocional- Creixement Personal
expert5	1,25	.62	.928	1.571	Procés Intern -Acció Psíquica-	Assimilació Descobriments Emocional- Creixement Personal
expert15	1,17	.58	0.682	1.657	Procés Intern -Acció Psíquica-	Assimilació Descobriments Emocional- Creixement Personal
expert16	1,17	.94	0.869	1.470	Procés Intern -Acció Psíquica-	Assimilació Descobriments Emocional- Creixement Personal
expert17	1,00	.60	.688	1.311	Procés Intern -	● - ● - ●
expert12	0,08	1.38	-0.632	0.798	Procés Intern - Acció Psíquica-	Transformació - Creixement Personal
expert9	-0,08	1.16	-0.684	0.581	● - ● -	● - ●
expert8	-1,00	.95	-1.49	-0.507	● - ● -	● - ●
expert4	-1,75	.45	-1.98	-1,51	● - ● -	● - ●

Quadre 5b- Definicions no-consensuades per *Elaboració*

ELABORACIÓ	Puntuen	Definició	Indicadors ^b	Tipologies de pensament
Unitat de pensament 1 (experts 1, 9, 13, 15, 14)	Altes Baixes	6, 7, 10, 11, 13, 14 -	CPC-Tr-TAP-CE-PP-R-Te-Mi-Pr-Met	VENCIMENT DE LES RESISTÈNCIES -
Unitat de pensament 2 (experts 17, 2, 3)	Altes Baixes	7, 10, 13 11, 14, 6	Pr-Ma-Te-CPC-E TAP-CE-CPC-E-R-PP-Te-Mi	NO INTEL·LECTUALITZACIÓ INTEL·LECTUALITZACIÓ
Unitat de pensament 3 (experts 16, 6)	Altes Baixes	6, 10, 14, 13 7, 11	PP-CPC-Te-Mi-Pr-Ma-E-R Pr-Ma-Te-TAP-CE	QUALITAT INTEGRATIVA ACTIVACIÓ DE LES RESISTÈNCIES
Unitat de pensament 4 (expert 7)	Altes Baixes	7, 10 6, 11, 13, 14	Pr-Te-Ma-CPC PP-CPC-Te-Mi-TAP-CE-Pr-Ma-E-R	ASSIMILAR TRANSFORMAR
Unitat de pensament 5 (expert 10)	Altes Baixes	6, 7, 10 13, 14	PP-CPC-Te-Mi-Pr-Ma CE-Pr-Ma-E-CPC-R	PROCÉS PSICOANALÍTIC NO PROCÉS PSICOANALÍTIC

^b CE Controlar Excitacions CPC Capacitat de la Persona per Comprendre E Emocions Ma Metabolitzar i Assimilar
Mi Món Intern PP Perspectiva Psicoanalítica Pr Procés R Reflexió
Tr Transformar TAP Treball Aparell Psíquic Te Temps

Quadre 6b- Tipologies de pensament, Indicadors i vocabulari associat al terme d'Elaboració des del punt de vista dels experts en treball grupal.

	QUÈ ÉS?	Codi	COM ES PRODUUEIX?	Codi	QUÈ PASSA?	Codi	QUE AFAVOREIX?	Codi
TIPOLOGIES DE PENSAMENT ELABORACIÓ (E)	PROCÉS INTERN	(E1)	ACCIÓ <u>Psíquica</u>	(E2)	ASSIMILACIÓ DESCOBRIMENTS EMOCIONALS	(E3)	CREIXEMENT INTERN PERSONAL	(E4)
INDICADORS	Treball Personal	(E11)	Treball Dinàmic	(E21)	Integració del Jo	(E31)	Organitzar mentalment experiències sensorials i emocionals	(E41)
VOCABULARI ASSOCIAT	Reconeixement del temps Procés	(E11) (E112)	Aprende Associar Superar Organitzar Reconèixer les pèrdues Canviar Integrar emocions, sensacions i pensaments. Metabolitzar Experimentar Explorar Relacionar Educar Entendre	(E211) (E212) (E213) (E214) (E215) (E216) (E217) (E218) (E219) (E2110) (E2111) (E2112) (E2113)	Dolor Emocional. Il·lusió i Desig Esperança Acceptació del Dubte Tolerància a la Frustració Observació	(E311) (E312) (E313) (E314) (E315) (E316)	Creixement Aprentatge Tolerància Integració Creativitat Curació Desenvolupament Evolució Canvi Dol	(E411) (E412) (E413) (E414) (E415) (E416) (E417) (E418) (E419) (E4110)
TIPOLOGIES DE PENSAMENT NO-ELABORACIÓ	ABSÈNCIA DE PROCÉS	(E1)	ESTAT <u>Psíquica</u>	(E2)	ACTIVACIÓ DE LES RESISTÈNCIES	(E3)	EMPOBRIMENT PERSONAL	(E4)
INDICADORS	Capacitat Innata	(E11)	Treball no-dinàmic	(E21)	Activació mecanismes de defensa	(E31)	Saturar Controlar Evadir	(E41) (E42) (E43)
VOCABULARI ASSOCIAT	Actituds Habilitats Capacitats	(E111) (E112) (E113)	Controlar Repetició Triomfar Despreçar Degradar Julgar Obligar No-dubte	(E211) (E212) (E213) (E214) (E215) (E216) (E217) (E218)	Bloqueig Oblit Intolerància Manca de Creativitat Dificultat davant del canvi Evasió de la Frustració	(E311) (E312) (E313) (E314) (E315) (E316)	Repeticions Triomf Despreci Degradació Ensenyar Control Obligatorietat Situació Punitiva Negació Projecció Acusacions	(E411) (E412) (E413) (E414) (E415) (E421) (E422) (E423) (E431) (E432) (E433)

6.8- Tipologies de pensament, indicadors i vocabulari associat als conceptes d'*Insight* i d'*Elaboració* pels experts en treball grupal de la mostra treballada.

Els resultats d'aquesta recerca ens ha apropat a la percepció que els experts en treball grupal tenen sobre els conceptes d'*insight* i *elaboració* i de quina manera atribueixen el progrés dins del treball grupal en funció de l'evolució del llenguatge narratiu a partir d'un vocabulari associat a ambdós conceptes.

6.8.1- Per *Insight*

Aquests experts consideren que perquè es produeixi *insight* cal que hi hagi una *Vinculació Afectiva* que el faciliti, que es produeixi en els *processos Interns* de la persona, que es tracti d'un *Descobriments Emocional* i que tot plegat sigui producte d'una *Acció Psíquica*.

Per *Elaboració*, els experts en treball grupal de la mostra treballada consensuen les qualitats de *Procés Intern*, a través d'una *Acció Psíquica*, per poder *Assimilar i Tolerar els Descobriments Emocionals (Insights aconseguits)* cosa que afavorirà el *Creixement Intern-Personal*.

Tot i així uns experts prioritzen la necessitat de la intervenció d'un *Procés Psicoanalític* com a facilitadors del treball *Elaboratiu*; d'altres experts posen més èmfasi en l'esvaïment del sistema defensiu, de les *Resistències*; altres experts prioritzen la qualitat *Integradora* del procés d'*Elaboració*; d'altres experts prioritzen la no-intel.lectualització, no-racionalització dels descobriments emocionals; i per últim, d'altres experts prioritzen la necessitat d'un treball psíquic, dinàmic, *Acció Psíquica*, constant per garantir la perpetuïtat dels *Insights* aconseguits.

Aquests indicadors estan relacionats a un vocabulari associat que els permet avaluar quotidianament la marxa del grup. (veure quadres 6a, p. 149; i 6b, p. 153, secció 6.8)

Així per *Insight* el vocabulari associat al paràmetre de *Vinculació Afectiva*, indicador d'*Èmfasi en el Vincle*, ve determinat en el discurs narratiu pel reconeixement d'abandó, l'ajuda a l'altre, en contacte amb l'altre, l'assessorament, les relacions afectives vinculades amb l'altre i les relacions que faciliten un contacte afectiu.

Mentre que el vocabulari associat al paràmetre *No-Vinculació*, com a indicador de la Cosa en si mateixa, està representat en el discurs narratiu per les formes impersonals i l'omissió dels vincles afectius en la descripció de la relació interpersonal.

El vocabulari associat al segon paràmetre d'*Insight*, *Internalitat*, fa èmfasi als indicadors de *Dimensió Emocional* i ve determinat per la presència en el discurs narratiu de l'acceptació de les dificultats, estat d'ànim, estimació, expressió del sentiments, reconeixement de la necessitat, observació, adonar-se, reflexius en 1^a persona i evocació de records i vivències.

Mentre que el vocabulari associat a *Externalitat*, està representat pels indicadors relacionats amb la dimensió exclusivament sensorial dels objectes i persones, ve representat en el discurs narratiu per la concreció externa de l'objecte.

El vocabulari associat al tercer paràmetre d'*Insight*, *Descobriment Emocional*, indicadors basats en el *Contingut i la Veritat Històrica*, ve representat en el discurs

narratiu per la presència d'aspectes sobre clarificació, comparació, acceptació del dubte, relació entre el món intern i el món extern, relació entre el passat i el present. Mentre que el vocabulari associat al paràmetre d'*Intel.lectualització*, representant de l'indicador d'*Èmfasi en la forma del discurs*, ve representat per aspectes de *racionalització*, *intel.lectualització*, *veritat narrativa* i contingut merament descriptiu.

El vocabulari associat en el quart paràmetre d'*insight*, *Acció Psíquica*, indicador de *Treball Dinàmic*, està relacionat amb els verbs d'*Acció* en mode Indicatiu amb un component afectiu emocional com adonar, afectar, atendre, clarificar, comparar, comprendre, consolar, deduir, desconèixer, dubtar, entendre, interessar, pensar, protegir, relacionar, suposar i tranquil·litzar.

Mentre que el vocabulari associat al paràmetre d'*Estat Psíquic*, indicador de *Capacitats*, ve representat per un contingut basat en les acusacions, atribucions, diagnòstic i judici de valors.

6.8.2.- Per *Elaboració*

En quan a *Elaboració*, el vocabulari associat al primer paràmetre, *Procés Intern*, indicador de *Treball Personal*, ve representat per un contingut basat en el discurs narratiu, el reconeixement del temps i la idea de procés. Mentre que el vocabulari associat al paràmetre d' *Absència de Procés*, Indicador de *Capacitat*, ve determinat per un contingut que fa referència a actituds, habilitats i capacitats.

En quan al segon paràmetre d'*Elaboració*, *Acció Psíquica*, indicador de *Treball dinàmic*, ve representat per un contingut basat en verbs d'*Acció Psíquica* com aprendre, associar, superar, organitzar, reconèixer les pèrdues, canviar, integrar les

emocions, sensacions i pensaments, metabolitzar, experimentar, explorar i relacionar. Mentre que el paràmetre oposat, *Estat Psíquic*, indicador d'un treball no-dinàmic, ve representat per un contingut narratiu basat en el control, les repeticions, el triomf, el despreci, la degradació, el judici de valors i l'obligatorietat.

El tercer paràmetre d'*Elaboració, Assimilació dels Descobriments Emocionals*, indicador d'*Integració*, ve representat per un contingut narratiu basat en el dolor emocional, la il·lusió i el desig, l'esperança, l'acceptació del dubte i la tolerància a la frustració. Mentre que el paràmetre. Activació de les *resistències*, indicador de *Mecanismes de Defensa*, ve representat per un vocabulari que conté elements com bloqueig, oblit, intolerància, manca de creativitat, dificultat davant el canvi i evasió de la frustració. Per contra, el vocabulari associat a la tipologia de pensament d' *Empobriment Personal*, indicadors de *Saturació, Control i Evasió*, ve representat per un contingut basat amb el control, la repetició, el triomf, el despreci, la degradació, el judici de valors, l'obligatorietat, la negació, les acusacions i les projeccions.

6.9- Consideracions finals

- Tots els experts en treball grupal de la mostra treballada han associat algun tipus de vocabulari als indicadors de progrés en l'adquisició d'*insight* i *elaboració*. Aquest descobriment pot alertar al terapeuta en el sentit de la inferència que el terapeuta pot tenir en el procés grupal.
- Moltes vegades aquests vocabulari s'ha estereotipat de tal manera que s'utilitza en el llenguatge quotidià del terapeuta i del pacient com ara "Ho estic elaborant", "m'adono que", "he descobert que" els quals no serien indicatius d'adquisició d'*insight* ni de procés d'*elaboració* sinó conseqüència d'un aprenentatge per imitació. D'alguna manera el participant dins del grup aprèn a estar dins d'ell i es fa propietari del llenguatge del grup sense que ho hagi introjectat a través de la seva pròpia vivència afectiva. Hem pogut avaluar que el què passa és que quan es parla d'un estat psíquic ser, estar o semblar, donen aparença - però pensem que falsa- d'*insight* que ens porta a creure que probablement es tractaria més de pseudo-insight que d'*insight* real i que seria producte de que el pacient s'acostuma i aprèn a utilitzar el llenguatge de l'expert grupal arribant d'aquesta manera a una intel·lectualització del procés. Meltzer, en "Sexual States of Minds" compara les aportacions de Trosky abocades a la Revolució del Pensament amb les aportacions d'Stalin que proposava construir un estat socialista que a l'hora de la veritat Immobilitza.

- Per altra banda O'Shaughnessy (1987), ens diu que

“L'ús del llenguatge és una activitat del jo. Un pacient escolta les interpretacions, veu els seus somnis, etc... però roman un subjecte passiu de l'anàlisi fins que el seu jo no es compromet activament, com quan utilitza el seu propi llenguatge per pensar i comunicar-se. I en segon lloc, les paraules frenen l'omnipotència. En la ment omnipotent de l'infant, un impuls és l'experiència de la seva satisfacció. L'omnipotència sempre és hostil a la verbalització, atès que en el moment en que un pacient s'expressa en paraules està limitant la seva omnipotència- les paraules es basen en el reconeixement de la separació entre el subjecte i l'objecte. En tercer lloc, les paraules tenen múltiples sentits especialment aptes per la consciència psíquica- això no és cap sorpresa, perquè aquesta és qui la forma”. (p. 173)

- Cal contrastar aquest vocabulari associat a la veritat històrica més que a la veritat narrativa atès que sinó condueix a la intel·lectualització i, per tan, pseudo-insight. Aquesta transformació en el discurs narratiu del pacient dins del grup cal que superi el control de qualitat que eviti l'aprenentatge per imitació. Per això entenem com a cabdal el paper de la percepció de la contratransferència per part de psicoterapeuta grupal i la funció de la supervisió de les sessions per aconseguir diferenciar entre aquesta veritat històrica i la veritat narrativa.
- No hi ha treballs sobre la capacitat d'*insight* i *elaboració* en els educadors, atès que s'atribueix exclusivament a la cura en el procés psicoanalític i d'abordatge clínic. Nosaltres pensem que el treball grupal d'abordatge psicoanalític promou canvis en l'adquisició d'*Insight* i *Elaboració*. L'ús d'aquestes tècniques grupals, en l'àmbit educatiu pot afavorir que tant educadors com mestres guanyin coneixement dels processos grupals dins de l'aula, tesi que explorarem en el següent capítol.

Capítol 7: Transformacions en termes d'*insight*, elaboració i tolerància a la frustració en un grup d' Educadores²⁸ d'escoles bressol després de participar en un grup de sensibilització tipus-Balint.

Els plans de Formació d'educadors d'escoles infantils, mestres d'escoles primàries i professors d'escoles secundàries compten amb un gran ventall de propostes didàctiques que els ajuden a reorganitzar recursos per permetre la transmissió de coneixements i dur a terme el currículum establert.

Avui en dia, però, la preocupació dels educadors no és com ensenyar, ni què ensenyar sinó com arribar a cada noi i noia que tenen a l'aula, sense desesperar-se pels diferents nivells d'aprenentatge que tenen i de manera que es pugui atendre a tota la diversitat tant cultural, com social i emocional.

La queixa generalitzada dels educadors és la de no tenir els recursos suficients per entendre la dinàmica del grup-classe i moltes vegades aquesta desesperació -que neix dins l'aula- es projecta²⁹ fora, és a dir, en l'atribució de responsabilitats als pares, a les institucions i als propis companys de treball. (Mateu, 1995)

²⁸ D'acord amb Júlia Coromines (1991) decidim parlar d'educadors en el sentit mayèutic de la paraula, infantar la intel·ligència, donat que pensem que fins ara s'entén la funció del docent com a "ensenyant", en sentit etimològic "ensenyar" és a dir posar marques. Un dels objectius principals d'aquesta tesi és explorar què passa quan l'educador no només centra la seva tasca educativa en ensenyar sinó en educar tenint en compte tot el corrent d'aspectes emocionals que sorgeixen dins l'aula quan el grup es reuneix per aprendre conjuntament.

²⁹ Utilitzarem el terme Projecció sota el punt de vista Kleinià (1946). Aquesta autora designava com a Identificació Projectiva al grup de mecanismes de defensa primitius amb els quals l'infant, en una fantasia omnipotent, projecta parts i a vegades la totalitat d'ell mateix, dins dels seus objectes, per la seva pròpia seguretat o per controlar-los o estimular-los. Bion (1962) ampliant el treball de Klein trobà que la identificació projectiva no només era un mecanisme de defensa, sinó que simultàniament és el primer mitjà de comunicació de l'infant amb els seus objectes. Bion té la teoria que la Identificació Projectiva és la forma més primitiva de defensa i de la comunicació que ha d'ésser comprès per l'objecte alimentari. Pel que fa a les repercussions de les projeccions en el treball quotidià veure també Moylan (1994) en quan al concepte de les identificacions projectives en el si de les institucions

Pensem que quan ens cuidem dels aspectes emocionals dels educadors afavorim que el grup-classe sigui tingut en compte i que cada persona hi sigui representada en funció de les seves pròpies necessitats i capacitats. Es tractaria de que afavoríssim que el grup-classe se sentís responsable de la seva tasca -que és aprendre- aprendre de l'experiència, conjuntament i saber detectar quan el grup presenta conductes disruptives que van en contra d'aquest propòsit.

La nostra cerca bibliogràfica ens ha permet revisar els treballs que s'han fet i s'estan fent en quan a supervisió dels educadors pel que fa al seu treball quotidià. Trobem per exemple que a Londres hi ha una llarga tradició des de 1941 per supervisar el treball quotidià dels educadors d'escoles bressol i mestres, primer a la Hampstead Clínic (A. Freud, 1942), actualment anomenat Anna Freud Centre i més tard al Tavistock Centre (Armstrong, 1982, Salzberger et al., 1983; Dowling, 1985, 1990); a Alemanya (Lange-Schmidt, 1993) recull com es comencen a instaurar en les escoles de formació de mestres seminaris del tipus Balint, i a Barcelona (Miranda, 1983; Calvo, 1987) per altra banda preocupats per aquest vessant de la formació de l'educador s'organitzen grups de supervisió i sensibilització amb educadors (Fundació Vidal i Barraquer).³⁰

De totes maneres aquest apropament a la revisió del treball quotidià del docent és encara lent i costós tant a nivell econòmic com a nivell de predisposició psicològica per part dels educadors i de les institucions educatives implicades³¹.

³⁰ Veure també Bettelheim (1987) i la importància de la supervisió del treball quotidià de l'educador

³¹ González (1997), fent referència a la teoria sobre el desenvolupament dels grups, parla de les fonts d'incertesa interna, de les àrees d'incertesa a nivell grupal i de les àrees d'incertesa a nivell individual i estableix que mentre el grup no descobreixi les maneres per reduir la incertesa en aquestes àrees no podrà reduir la inseguretat inherent en d'altres àrees. D'aquesta manera en les àrees d'incertesa a nivell grupal inclou les activitats dels membres del grup envers l'autoritat i

Aquest estudi exploratori pretén esbrinar si aquest tipus de seminari de sensibilització, tipus-*Balint*, produeix alguna *transformació* en el què fer quotidià de l'educador i, si aquestes possibles transformacions es produeixen en termes d'adquisició d'*Insight*, procés d'*Elaboració* i *Tolerància a la Frustració*.

Aquesta avaluació es fa a partir de la valoració en l'evolució dels textos presentats i comentats per les mateixes educadores al llarg del seminari de grup tipus-*Balint* i a partir dels comentaris de textos d'una situació quotidiana feta tant pels participants al seminari tipus-*Balint* com pels participants al seminari tipus-*Lliçó*.^{*}

Tot i que la nostra intenció no ha estat organitzar un disseny experimental sí que hem volgut observar què passa quan dos grups diferents dins d'una mateix programa de formació participa en diferents seminaris: un seminari tipus-*Lliçó* (transmissió de coneixements específics sobre l'atenció quotidiana a l'infant) o participa en un seminari tipus-*Balint* (supervisió del seu treball quotidià amb infants).

Pensem que el grup que participa en el seminari tipus-*Balint* oferirà una evolució del llenguatge, en les seves presentacions escrites, on hi apareixeran indicadors d'*Insight*³² com són *Vinculació Afectiva*, *Internalitat*, *Descobriments Emocional* i *Acció Psíquica*; i, indicadors d'*Elaboració* com són *Procés Intern*, *Acció Psíquica*, *Assimilació dels Descobriments Emocionals* i *Creixement Intern Personal*. També esperem trobar més incertesa, és a dir més dubte, sobre el que

l'àrea que inclou les actituds que tenen entre ells mateixos dins del grup. Pel que fa a les àrees d'incertesa a nivell individual, aquestes inclouen l'aspecte de dependència i l'aspecte purament personal. (p.121)

^{*}Vegis nota 21 a peu de pàgina.

³² A partir del vocabulari associat a insight en el discurs narratiu de les presentacions de les educadores i consensuat pels experts en treball grupal descrits a la primera part III, empírica, d'aquesta tesi. (capítol 6, secció 6.8, quadres 6a i 6b, pp. 149 i 153)

està ben fet i el que està mal fet en quan al seu treball quotidià; mentre que el grup que participi en el seminari tipus-*Lliçó* s'hi farà palès un augment en el llenguatge que fa referència a la *No-Vinculació Afectiva, Externalitat, Estat Psíquic i Racionalització*. Més situacions normatives i de regulació de la normalitat (el que cal fer, el que no cal fer) més proper a la *funció apostòlica*³³ descrita per Balint. (1965)

Hem escollit com a treball grupal els seminaris tipus-*Balint*, poc utilitzat amb educadors atès que aconsegueix dos requisits importants per la nostra recerca:

- a- són uns seminaris adreçats al treball quotidià del professional respecte a la seva relació quotidiana amb qui hi té una vinculació professional directe i,
- b- aconsegueixen les funcions de *grup de sensibilització* atès que tot i no ser un grup terapèutic –donat no es produeixen interpretacions transferencials, si més no no s'haurien de produir si partim de les idees inicials dels drs. Balint- aconsegueix entre els seus participants una més gran comprensió pel que fa al corrent d'emocions, ansietats i defenses que es produeixen en la relació quotidiana amb el tracte amb els altres.

Tot i així Elder (1996) assegura que malgrat no voler ser uns grups terapèutics “It is not an aim but a result” (p.105) i Notó (1994) considera que cal tenir en compte la interpretació sobre la transferència externa, “mal denominada interpretación no transferencial, además de la clarificación y la confrontación,

³³ Balint, (1965) descrivia com a funció apostòlica, “This concerns assessment or other intervention based on personal bias, unconscious sentiments, firm convictions and prejudices...stock response to a certain person....vague but firm ideas how a person ought to behave in revealed knowledge of what is right and wrong for another person...a sacred duty to convert to the faith, all the ignorant and unbelieving.” (p.35)

etc., que son recursos técnicos distintos que pueden ser empleados por el psicoterapeuta experimentado.” (p.318)

Creiem, com Bofill (1994) que la salut mental en el col·lectiu dels educadors i des de la perspectiva psicoanalítica estarà en relació directa a aquesta capacitat de veure dins de nosaltres mateixos, sentint les emocions corresponents (insight), inclòs les penoses, gelosia, rivalitats, enveges, necessitats i desigs que ens avergonyeixen.” (p.198)

Els plans de formació d'educadors van més adreçats als materials didàctics que s'han d'oferir als alumnes, la manera com han d'ensenyar i com han d'avaluar, sense que s'eduqui al mestre a desenvolupar la seva capacitat d'explorar i veure dins del grup les dinàmiques grupals que s'hi cronifiquen i que, a vegades, són entrebancs per la bona marxa del grup que té com a tasca principal aprendre conjuntament.

Si com a professionals de la salut mental podem cuidar-nos del què fer quotidià de l'educador i acompanyar-lo en la difícil tasca d'educar dins del grup-classe, amb tantes individualitats diferents, contribuirem a preservar la salut mental dels mestres, educadors i dels seus alumnes; i, segurament disminuiran baixes laborals motivades per la depressió, l'estrès i l'angoixa activades en el camp de batalla de l'aula.(Folch i Camarassa, (1989); Rabadà (2003))

En aquesta segona part de la part empírica, capítol 7, aplicarem una anàlisi textual de les presentacions de les educadores d'escoles bressol en la seva participació en els treball grupal de *sensibilització*, tipus-Balint, per valorar les *transformacions* en el discurs narratiu dels seus comentaris a una situació quotidiana dins l'escola (MPOe1 i MPOe2) i les seves pròpies presentacions (MPOll1 i MPOell2).

7.1- Justificació d'aquesta part de la recerca i de les metodologies escollides

Pretenem avaluar els canvis en termes d'evolució del llenguatge en la narrativa de les presentacions, orals –però donades per escrit a la resta d'educadores- de situacions quotidianes dins l'aula, al llarg del procés del treball tipus-*Balint*. Per una banda s'ha treballat amb els comentaris que les educadores han fet en un text estàndar- MPOe³⁴- recollit per una educadora on intervenen gran part de les situacions quotidianes que es poden donar en una situació de classe en una escola bressol.

L'anàlisi de l'evolució del llenguatge d'aquest material s'ha fet a partir dels indicadors trobats en l'estudi previ sobre *insight* i *elaboració* (capítol 6) a partir de l'anàlisi textual SPAD-5.

7.2- Participants en aquesta part de la recerca: educadores d'escoles bressol, alumnes d'un programa de Formació Professional per obtenir l'equiparació professional.

Es tracta d'alumnes matriculats al Mòdul Professional anomenat Tecnologia de Serveis a la Comunitat, especialitat Llar d'Infants en un Centre Educatiu Públic. Els alumnes han de fer aquesta formació durant dos anys a fi i efecte de que se'ls pugui equiparar la titulació d'Educadores d'Escoles Bressol. Moltes d'aquestes educadores ja estaven treballant en Llars d'Infants en el moment de participar en

³⁴ Anomenarem MPOe a aquest Material Pedagògic Observat estàndard donat per escrit a les educadores al principi de l'experiència –MPOe1- i al final de l'experiència –MPOe2- i el diferenciarem de les presentacions de les educadores que participaren en l'experiència grup tipus-Balint -MPOI1- per les primeres presentacions al principi de l'experiència i –MPOI2- per les segones presentacions al final de l'experiència. Veure annex 3, 4, 5 i 6 (secció 10)

aquesta formació però necessitaven aquesta titulació per poder continuar treballant com educadores.

Durant aquesta promoció³⁵ s'obriren dos grups diferents atès que havia augmentat el nombre de matrícula per obtenir aquesta titulació.³⁶

El criteri per la confecció dels dos grups fou exclusivament per ordre de matrícula al curs.

S'adjudicà, per sorteig, al primer grup el seminari grup tipus-*Balint* i al segon grup el seminari grup tipus-*Lliçó*.

Pensem que aquesta organització pot influir en l'homogeneïtat del grup atès que és previsible que aquelles persones que es matricularen primer tinguessin unes característiques específiques indicadores de més previsió i organització personal.

De totes maneres no hem pretès organitzar un disseny experimental atès que no estava al nostre abast controlar totes les variables que intervenen en la formació de les educadores d'escoles bressol és per això que parlem d'estudi exploratori.³⁷

Treballem doncs amb dues mostres del tipus biaix incidental atès que són alumnes de classe d'un pla de formació per obtenir l'equiparació professional d'educadores de Llar d'Infants.

³⁵ Per qüestions de confidencialitat omitim qualsevol referència que pugui identificar a les participants en l'experiència formativa.

³⁶ De fet es tractava de les darreres promocions que podien accedir a aquesta formació abans de que es reglès com a Cicle Formatiu de Grau Superior.

³⁷ Tizón (1998) critica la pre-selecció dels candidats o la selecció mútua entre els directors i els candidats que proposaven Balint (1966) i Balint i Norell (1973) perquè això exclouria una percentatge molt alt de participants potencials. Per tant hem seguit la seva recomanació, més laxa, basada fonamentalment en l'interès dels participants per participar-hi i la capacitat de continuar en el grup. (p.29)

Grup tipus-*Balint*: Format per 12 persones³⁸ (11 educadores i 1 educador) als que es demanà el seu consentiment per formar part d'un projecte de recerca en el que es volien comparar dues metodologies de treball diferents en l'assignatura d'Atenció Quotidiana a l'Infant que forma part del programa de formació de Tecnologia de Serveis a la Comunitat, de l'especialitat de Llar d'infants.

Grup tipus-*Lliçó*: Format per 12 persones (11 educadores i 1 educador) als que se'ls demanà consentiment per formar part d'un projecte de recerca en el que es volien comparar dues metodologies de treball diferents en l'assignatura d'Atenció Quotidiana a l'Infant.

Conductora dels dos grups: l'autora d'aquesta tesi era la persona que impartia l'assignatura d'Atenció Quotidiana a l'Infant al mateix curs acadèmic però amb diferent hora i diferent metodologia pel grup tipus-*Balint* (treball de sensibilització – supervisió de l'Atenció Quotidiana a l'Infant) i pel grup tipus-*Lliçó* (professora que imparteix la lliçó sobre els continguts curriculars que pertocuen en aquest pla de formació pel que fa a l'Atenció Quotidiana a l'Infant).

³⁸ De Mare (1975) deia que un grup amb més de 20 participants crea un enorme poder per generar energia i influenciar els pensaments, les emocions i la conducta de cadascun dels seus participants, "It has the power to stir up powerful, unpredictable and potentially chaotic emotions, leading to anxiety of psychotic proportions, and both immediate and long-term negative repercussions. More positively, if a containing network can be developed, the group can become a highly sensitive, self-regulating instrument for thought and action. Given time an opportunity, a mutual knowing of each other both interexperientially and intersubjectively can lead to a greater personal and social awareness". (p.148). Per altra banda Brown (1988) citat per Vendrell (1997) parla de que a partir de 12 membres afavoreix la formació de subgrups. (p.112)

Aquesta conductora i professora tenia experiència tant en el treball en grup tipus-*Balint* amb educadors així com en el treball docent d'impartir la lliçó.

Les sessions tipus-*Balint*, un total de 32, foren supervisades per un psicoanalista de la IPA, Jordi Freixas i Dargallo, amb experiència en la supervisió d'aquest tipus de treball grupal, dada que considerem com a indicador de control de qualitat del treball de grup tipus-*Balint*.

Volem afegir que per aquest tipus de grups, d'acord amb Anna Freud (1941) i Bion (1987) creiem que “és important que l'observador estigui psicoanalitzat per assegurar que les seves pròpies resistències i tensions internes hagin estat reduïdes al mínim, perquè sinó interferiran en la visió dels fets, fent impossible la correlació per mitjà de conscient i inconscient”. (p.117)

7.3- Procediment, materials i espais

7.3.1- Primera fase del procés

- a- S'informà als dos grups de la possibilitat de formar part d'aquesta recerca de manera que un dels grups –escollit per sorteig prèviament- faria l'assignatura Atenció Quotidiana a l'Infant (una sessió setmanal de dues hores de durada) segons el model de seminari treball tipus-*Balint* on la seva tasca era presentar-nos situacions de classe que vivien diàriament –

MPOII- i que els interessés explorar conjuntament dins del grup.

El grup tipus-*Lliçó* comptaria amb una lliçó setmanal sobre els continguts curriculars d'Atenció Quotidiana a l'Infant que tenen a veure amb la feina quotidiana de l'educadora.

b- Abans de començar l'experiència, es proposà a tots els participants la possibilitat de canviar-se de grup perquè així tinguessin l'opció de participar en l'experiència que ells volguessin, tot i així no hi hagué cap persona que volgués canviar-se de grup una vegada aquests ja s'havien configurat. Entenem que els grups van començar a tenir identitat de grup des del mateix moment que administrativament es formaren com a grups.³⁹

c- Es demanà a les educadores de cada grup emplenar:

- 1- Un qüestionari que ens informaria d'un seguit de dades censals i motius pels quals havien escollit aquest tipus de formació.
- 2- Un comentari escrit d'una situació Quotidiana d'una Educadora d'Escola Bressol, MPOe1.
- 3- Emplenar les vinyetes del test de Rosenzweig Picture Frustration Test , versió adults (Cortada, 1954).

³⁹ González (1996) diu que a fi i efecte de que la formació d'un grup sigui efectiva i funcional cal fomentar el sentiment d'identitat del grup. Ser membre d'un grup implica la disminució de l'autoconsciència individual per passar a donar més importància i s'enalteixi la consciència del grup, passar del "jo" al "nosaltres" (ingroup) davant dels "altres" (outgroup) com a diferenciació als que no pertanyen al propi grup. (p.90)

7.3.2- Segona fase del Procés: participació, de cada grup d'educadores, en els diferents seminaris de formació tipus-*Balint* i tipus-*Lliçó*.

7.3.2.1- Grup tipus-*Balint*:

a- Presentar a les sessions del seminari, i pel torn que elles mateixes establiren, una situació quotidiana de les seves pròpies classes. Situacions que elles mateixes havien recollit i que els interessava explorar dins del grup tipus-*Balint* per diversos motius com ara haver estat una classe “caòtica”, haver estat una classe “brillant”, haver “perdut els estrepes”, estar-ne simplement “satisfeta”,...

b- Cada sessió tenia una durada de dues hores⁴⁰ i a cada hora es feia una sola presentació.

En cada sessió de grup tipus-*Balint* una educadora recollia per escrit tot el que es deia a la sessió. Això es transcrivia a l'ordinador, es repartia en la següent sessió i es mirava conjuntament si hi eren representats tots els aspectes treballats a la sessió anterior.⁴¹

c- Acabat el torn que elles mateixes establiren es tornà a començar el torn de presentacions de manera que cada educadora a final de curs hagués presentat dues vegades el material de classe que anomenarem MPOLL

⁴⁰ Tizón (1998) recull que la durada d'aquestes sessions acostuma a ésser de 75 a 120 minuts. (p.14). El nostre disseny i segons les característiques organitzatives del centre educatiu va fer que optéssim per oferir una sessió setmanal de dues hores de durada.

⁴¹ Pensem que aquesta activitat ajudava al grup a recollir col·lectivament els progressos i entrebancs del procés grupal i garantíem el consens de tots els participants al grup pel que feia al contingut de tot el discutit a les sessions Balint. Això ajudava al grup a veure com la percepció d'un mateix fet era vist diferent pels components del grup. Aquestes memòries del grup ajuden a tenir present tot el que s'ha treballat fins aleshores. De fet en el model de formació del Centre Tavistock en “Emotional Factors in Learning and Teaching” iniciat el 1956 per Isca Salberger contempla la necessitat de que aquests grups siguin conduïts per dos conductors grupals a fi i efecte de tenir en compte el que Bion (1962) descriu com a imprescindible a fi i efecte de “to maintain a strong enough therapy to contain and transform their terror [membres del grup] with

(Primer Material Pedagògic Observat lliure per la primera presentació) i MPOII2 (Segon Material Pedagògic Observat lliure per la segona presentació). Això implicà 24 sessions de treball més sis sessions repartides en tres sessions a principi de curs per explicar el tipus de treball, emplenar els qüestionaris i el test de Rosenzweig i tres sessions a final de curs per valorar l'experiència i emplenar els qüestionaris i el test de Rosenzweig una segona vegada.

d- Després d'escoltar el cas que presentava l'educadora al grup tipus-*Balint* ens havíem de qüestionar aspectes sobre aquest material i fer-ne observacions i suggerències sobre la manera d'actuar de l'educadora davant del grup d'infants.

Es feien sovint enuncisats del que semblava clau en la interacció educadora-infant; educadora-altra educadora; educadora-pares; educadora-direcció; i, es descrivia l'estil personal de l'educadora.

El nostre treball s'encaminava a diferents nivells:

1. Inicialment el cas era examinat globalment i es feia una diagnosi del problema.
2. Es feia una acurada investigació de la interacció educadora-nen considerant també les comunicacions no verbals i les habilitats de l'educadora per respondre davant la situació.

thought. Especially to distinguish internal world worries from what they feared was external enactment".(p.308)

e- Les dotze educadores i nosaltres ens asseiem en cercle atès que el contacte cara a cara ajuda a minimitzar el desenvolupament dels processos projectius patològics.

7.3.2.2- Grup tipus-Lliçó:

- a- Tingueren un total de 24 sessions de classe de dues hores per setmana en les que havien d'escollar la lliçó que els transmetíem.
- b- La primera hora la dedicàvem a escoltar i prendre apunts sobre el temari que s'havia d'impartir relacionat amb l'”Atenció Quotidiana a l'Infant” que inclou aspectes d'higiene, alimentació, currículum, socialització, relació amb els pares, joc, desenvolupament maduratiu i emocional.
- c- La segona hora la dedicàvem a organitzar petits grups, de tres persones cadascun per desenvolupar el tema que s'havia explicat l'hora anterior.
- d- Al final de la sessió ens donaven el que havien discutit per escrit com a síntesi del treballat en aquella sessió.

7.3.3- Tercer fase del procés: Valoració per part de les educadores sobre la seva participació en els diferents seminaris.

- a- Valoració oral de l'experiència. Aquesta valoració es féu en cada grup per separat.
- b- Agraïrem a les educadores d'ambdós grups acceptar formar part del procés de recerca i els oferírem la possibilitat de rebre els resultats de l'experiència a totes aquelles persones que hi

participaren i que hi estiguessin interessades. Aquest oferiment es féu extensible a la resta de professorat del Centre, que d'alguna manera també participaren en aquest procés.

c- Es demanà als grups d'emplenar:

- 1- Qüestionari avaluatiu de la seva pròpia experiència en el seminari .
- 2- Tornar a fer un comentari del MPOe (el qual per l'anàlisi textual anomenarem MPOe2). Hem volgut introduir el mateix text sabent que amb això no omitim la influència que pot tenir la memòria del primer comentari però hem cregut convenient no introduir elements nous que poguessin ser motiu de nous focus de reflexió per l'educadora.
- 3- Emplenar les vinyetes del Test de Rosenzweig, versió adults (Cortada, 1954) per valorar si s'havia produït algun canvi en quan a les nou variables del test: EOD (**E'**), EED (**E**); ENP (**e**); IOD (**I'**); IED (**I**); INP (**i**); MOD (**M'**); MED (**M**); i MNP (**m**). (Explicats en el capítol 3, secció 3.3.3)

7.4- Plantejament de les hipòtesis exploratòries

7.4.1- Hipòtesi primera:

Contrast de comparació del llenguatge –formes lèxiques- utilitzat per les educadores participants al grup tipus-*Balint* i al grup tipus-*Lliçó* en els comentaris als textos estàndards (MPOe1) i de les nou variables, sis categories i Grau d'adaptació social (GCR) del test de Rosenzweig (PFT) abans d'iniciar l'experiència formativa.

Objectiu: volem saber si els dos grups són comparables al principi de l'experiència pel que fa a aquestes dades.

7.4.2- Hipòtesi segona:

Contrast d'evolució en el llenguatge escrit als comentaris als textos estàndards (MPOe1) de les educadores participants al seminari tipus-*Balint*.

Comparació de l'evolució del llenguatge –formes lèxiques- al principi i al final de l'experiència formativa a partir dels comentaris al text estàndard donat (Moe1-MPOe2); i, anàlisi de les nou variables, sis categories i grau d'adaptació Social (GCR) del test de Rosenzweig (PFT).

Objectius: Pensem que el discurs narratiu abans de l'experiència formativa conté un vocabulari associat a les tipologies de pensament *d'Insight* i *Elaboració* descrites en el capítol 6 en quan a *no-Insight* com *No-Vinculació Afectiva*, *Externalitat*, *Activació de les Defenses* i *Estat Psíquic*; i, després de l'experiència recollirem en les seves presentacions

un vocabulari associat a les tipologies de pensament relacionades amb el concepte d'*Insight* que té en compte la *Vinculació Emocional*, *Internalitat*, *Descobriments Emocional* i *Acció Psíquica*.

7.4.3- Hipòtesi tercera:

Contrast d'evolució de les formes lèxiques en els comentaris escrits sobre els textos estàndards (MPOe1) les educadores participants al grup-*Lliçó*. Comparació de l'evolució del llenguatge al principi i al final de l'experiència formativa a partir dels comentaris al text donat estàndard (MPOe1-MPOe2); i, anàlisi de les nou variables, sis categories i grau d'adaptació social (GCR) del mateix test.

Objectius: Pensem que discurs narratiu abans en els comentaris al text MPOe1 conté un vocabulari associat a les tipologies de pensament de no-*Insight* com *No-Vinculació Afectiva*, *Externalitat*, *Activació de les Defenses* i *Estat Psíquic*; i, després de l'experiència, en els comentaris al text MPOe2 no s'hauran produït canvis en les freqüències lèxiques en els seus discursos narratius.

7.4.4- Hipòtesi Quarta:

Contrast de comparació de les formes lèxiques en els comentaris als textos estàndards (MPOe2) fets pels dos grups (grup tipus-*Balint* i grup tipus-*Lliçó*) al final de l'experiència formativa; i, anàlisi de les nou variables, sis categories i grau d'adaptació social (GCR) del test de Rosenzweig.

Objectius: Pensem que en el grup tipus-*Balint* s'hi farà més palès un tipus de discurs narratiu amb més formes lèxiques relacionades amb indicadors d'*Insight* i *Elaboració* i per altra banda hi haurà en aquest grup –al final de l'experiència- menys respostes *extrapunitives* (E-A) és a dir menys projecció en l'exterior; i, més respostes adreçades a la cerca de solucions degut a la persistència de la necessitat (NP) per solucionar els problemes que es van plantejant en la dinàmica del grup classe.

7.4.5- Hipòtesi Cinquena:

Contrast d'evolució del llenguatge escrit per les educadores participants al grup tipus-*Balint* al llarg de les sessions lliurement presentades –per ser comentades a les sessions del seminari- al principi (MPOI1) i al final (MPOI2) de l'experiència.

Objectiu: Volem detectar si hi ha una evolució en el discurs narratiu de les pròpies presentacions de les educadores en ambdós moments i si aquesta evolució s'adreça a una preocupació més centrada en un augment de la freqüència de les formes lèxiques relacionades amb vocabulari associat als indicadors d'*Insight* i *Elaboració*.

7.4.6- Hipòtesi sisena:

Contrast de comparació del tipus de llenguatge emprat abans d'iniciar l'experiència pel que fa als textos comentats estàndards (MPOe1) i els textos lliures presentats a les sessions tipus-*Balint* (MPOI1).

Objectius: Volem saber si els textos donats a comentar (MPOe1) i els primers textos presentats per a elles mateixes (MPOll1) tenen una semblança lèxica pel que fa al discurs narratiu.

7.4.7- Hipòtesi Setena:

Contrast de comparació del llenguatge utilitzat en els comentaris als textos estàndards (MPOe2) i les presentacions lliure (MPOll2) al final de la participació de les educadores al seminari tipus-*Balint*.

Objectius: Volem comparar si el material estàndard escrit donat per comentar (MPOe2) i el material presentat lliurement (MPOll2) presenta el mateix tipus d'evolució en quan al discurs narratiu pel que fa al vocabulari associat als indicadors d'*Insight* i *Elaboració*.

7.5- Tractament i anàlisi de les dades.

En aquest apartat inclourem tant l'anàlisi textual dels comentaris estàndards fets per les educadores com els resultats obtinguts en el test de Frustració de Rosenzweig en ambdós grups abans i després de l'experiència formativa.

7.5.1- Anàlisi textual dels comentaris als textos estàndards (MPOe) i lliures (MPOll).

Per realitzar les diferents operacions sobre els textos objecte d'estudi s'ha utilitzat com a eina fonamental el software per l'anàlisi textual SPAD 5.

Des del punt de vista dels diferents enfoccs que guien les tècniques estadístiques utilitzades en l'estudi del vocabulari, s'ha combinat la perspectiva paradigmàtica (l'anàlisi del qual parteix del recompte de les formes gràfiques, aprofundint en la riquesa del vocabulari i la proximitat entre els textos) juntament amb la sintagmàtica (que centra l'interès en el context discursiu en el que s'empren les formes).

Una vegada carregada la informació de base procedirem a preparar els documents lexicomètrics seguint les recomanacions generals de l'anàlisi de dades textuais, això vol dir la conveniència d'una certa intervenció sobre les formes gràfiques abans de sotmetre-les a diferents anàlisis. (Lebart, 2002)

7.5.1.1- Correcció ortogràfica i sintàctica i establiment dels primers criteris per una delimitació d'ordre gramatical i semàntic.

En aquesta primera depuració s'establiren equivalències entre els termes emprats tant en el comentaris escrits als textos estàndards -MPOe1 i MPOe2- de tots els participants a la mostra així com les presentacions lliures -MPOI1 i MPOI2- dels participants a l'experiència seminari tipus-*Balint*.

En facilitar aquest procediment les coordenades factorials, els valors propis i una descripció dels eixos va permetre fer una primera lectura de l'estructura de les unitats textuais indicadores d'*Insight* i *Elaboració* (taules 6a i 6b, secció 6.8, pp. 149 i 153) pel que fa al discurs narratiu de les educadores en els diferents textos.

És així com es pogueren valorar les regularitats i diferències entre els textos d'ambdós grups (MPOe) a partir dels quals es varen poder establir uns nous criteris per efectuar una segona anàlisi de correspondències que permetés trobar els indicadors d'*insight* –establerts pels experts en treball grupal i descrits en l'apartat 6.8 d'aquesta recerca en quan a *Vinculació Afectiva*, *Internalitat*, *Descobriments Emocional* i *Acció Psíquica*; i els indicadors d'*Elaboració* en quan a *Procés Intern*, *Acció Psíquica*, *Assimilació dels Descobriments Emocionals* i *Creixement Intern-Personal* (taules 6a i 6b, secció 6.8, pp. 149 i 153)

7.5.1.2- Diccionari depurat i formes lingüístiques obtingudes (annex 8).

El corpus analitzat constà dels 23 -una de les 12 educadores abandonà l'experiència abans d'acabar el curs escolar- textos comentats pel grup tipus-*Balint* del MPOe1 i del MPOe2; i, dels 24 textos comentats pel grup tipus-*Lliçó* del MPOe1 i MPOe2.

El nombre total de mots fou de 11.627, en els que observàrem 1.807 paraules diferents. A partir d'aquest corpus original, s'establí un conjunt de modificacions sobre el diccionari original, determinant equivalències i suprimint determinades formes lèxiques que no ens aportaven cap informació. Aquestes modificacions consistiren en agrupar les formes lèxiques en funció del vocabulari associat a *Insight* i *Elaboració* pels *Experts en treball grupal* explicat en el capítol 6. El diccionari depurat conté 79 mots diferents. Les equivalències s'han establert seguint criteris establerts a l'apartat 6.9 (quadres 6a per *Insight*, p. 149, i 6b per *Elaboració*, p. 153, secció 6.8)

7.5.1.3- Anàlisi de la contingència de les formes lèxiques emprades per ambdós grups i ambdós moments.

Hem emprat la distància de khi-quadrat per determinar quines són les paraules característiques d'ambdós grups. Fruit de la comparació amb el percentatge global, es realitzà un test estadístic, resultant-ne un p-valor, que en cas de ser **[0.05]**, conclouríem que la paraula resulta ser característica, doncs ens indica un percentatge diferenciat del perfil mitjà.

Hem sintetitzat el resultat d'aquestes anàlisis en les taules 9, 11, 13, 15, 17, 18 i 19, pp. 199, 205, 211, 217, 225, 229 i 233,

7.5.2- Criteris de correcció, correcció i anàlisi del test de Frustració Rosenzweig (PFT).

Hem tingut en compte el criteris establerts per l'American Educational Research Association, American Psychological Association. National Council on Measurement in Education Standards for educational and psychological testing (1999) . Com abreviació utilitzarem la paraula Standard i el nombre de l'apartat que ha estat considerat en cada moment per la correcció del test.

La correcció dels 47 protocols de la nostra recerca va ser duta a terme per 4 examinadors donat la manca d'experts que actualment apliquen aquest test en la seva pràctica clínica (Standard 1.7 i 12.8). D'aquests quatre examinadors, 2 treballaren conjuntament creient que el consens al que arribés aquesta parella seria potser la més ajustada atès que ho discutirien abans d'assignar una variable a cada resposta al test (avaluadors C).

Es dedicaren 10 sessions a la formació i entrenament en el consens de la correcció. (Standard 3.25 i 8.1 i 8.2)

En els primers protocols corregits es valorà el grau d'acord entre jutges i s'observaren diferències significatives en la valoració de certes respostes, especialment en / **m** representades amb la lletra **m** (respostes que ens parlen de que la persona manifesta l'esperança de que el temps i les circumstàncies que normalment han de passar, portaran la solució del problema. Es caracteritza per la paciència i la conformitat).

Es realitzaren unes sessions conjuntes a fi i efecte d'unificar criteris (Serra et al., 1957)⁴² i després es corregiren altra vegada per separat, aquesta vegada tots els 47 protocols. (Standard 4.2 i 4.39)

Se'ls demanà que al costat de cada correcció afegissin els comentaris que anaven fent els correctors i el per què atorgaven aquella categoria.

En la segona correcció es rebutjaren les dobles valoracions a una mateixa situació i seguint el criteri de Serra (1974) si hi havia diverses respostes consideràvem la darrera (per exemple els elements de predominància de l'obstacle (**OD**) estan generalment sotmesos als elements de defensa del jo (**ED**)) i quan hem trobat una resposta canviada hem validat la primera si encara es podia llegir. (p. 727)

També s'observà que algunes respostes escrites dins de la bafarada buida contenia més d'una frase. S'acordà que els correctors jutgessin cadascuna per separat i ho fessin constar al lateral de la correcció.

Dos dels correctors tenen una experiència pràctica⁴³, no professionalitzada en l'aplicació d'aquest test i aquests avaluadors varen formar a l'administradora del test, autora d'aquesta tesi. (Standard 12.9). És per això que es demanà a tres avaluadors⁴⁴ perquè corregissin el test i així analitzar la fiabilitat entre jutges

⁴² Annex 7. Criteris per la correcció de les làmines del test de Frustració Rosenzweig (PFT). (p.270)

⁴³ Una de les correccions la va realitzar la mateixa autora d'aquesta tesi.

⁴⁴ Avaluador 1: Cristina García psicòloga psicoterapeuta. Ha utilitzat regularment aquest test de forma no professionalitzada durant 15 anys.

Avaluadors 2: Jordi Freixas i Dargallo. Psicoterapeuta i Psicoanalista. Maribel Pérez, psicòloga. Han utilitzat aquest test esporàdicament al llarg de cinc anys.

Avaluador 3: Glòria Mateu i Vives. Psicòloga, psicoterapeuta. Ha utilitzat aquest test de forma no professionalitzada durant un període de cinc anys. (Standard 2.8)

(Standard 3.23) i escollir aquella correcció que ha obtingut un índex de Kappa de Cohen de més alta concordança. Es demanà assessorament extern a una persona de l'institut Rorsarch pel que fa a la supervisió de la correcció (Dow i el professor Morianes, aquest darrer de la Universitat de Tarragona) qui ens donaren les bases essencials per la correcció del test.

Es demanà consentiment als participants per fer ús de les dades obtingudes d'aquesta recerca i es garantí confidencialitat dels resultats obtinguts (Standard 16.1). Se'ls oferí la possibilitat d'explicar-los els resultats del test. (Standard 16.2). Una persona ho va sol·licitar però finalment no va acudir a la cita.

7.5.2.1- Fiabilitat entre jutges

Es van utilitzar:

- a- Índex Kappa de Cohen. Per avaluar l'acord que hi ha hagut en els judicis fets pels jutges pel que fa a les variables categòriques.

Aquest índex pot prendre valors entre 0 i 1 i es pot interpretar com a la proporció d'acord que hi ha entre jutges.

- b- Índex Tau B de Kendall per saber si els tres correctors del test van emetre judicis semblants. Aquest índex pot prendre valors entre -1 i 1. Valors molt propers a la unitat indiquen que els correctors han estat d'acord en les puntuacions. Habitualment es sol fixar un valor de 0.8 o superior per acceptar la fiabilitat entre jutges.
-

Taules 3: Índex de fiabilitat global entre jutges.

En aquesta part ens plantejàvem estudiar si els tres jutges van emetre judicis semblants. Aquest índex pot prendre valors entre 0 i 1 i es pot interpretar com la proporció d'acord que hi ha entre jutges.

Sintetitzem els resultats per les 24 làmines (552 observacions) en la taula següent en funció de la força de la concordança:

3.1- Índex de Kappa de Cohen

	Índex Kappa de Cohen 0,21-0,40	Índex Kappa de Cohen 0,41-0,60	Índex Kappa de Cohen 0,61-0,80	Índex Kappa de Cohen 0,81-1
Jutges (AB)	-	-	bona	-
Jutges (AC)	-	-	bona	-
Jutges (BC)	-	moderada	-	-

3.1- Índex Tau-b de Kendall

	Índex Tau-b de Kendall 0,21-0,40	Índex Tau-b de Kendall 0,41-0,60	Índex Tau-b de Kendall 0,61-0,80	Índex Tau-b de Kendall 0,81-1
Jutges (AB)	-	-	bona	-
Jutges (AC)	-	-	-	Molt bona
Jutges (BC)	-	moderada	-	-

Atès que el jutge A, és la persona considerada més experta per la correcció d'aquest test i la força de concordança amb el jutge B i el jutge C és bona

hem decidit treballar amb les dades obtingudes en la correcció d'aquest jutge.

Tot i que pensàvem inicialment que el jutge C (format per una parella de correctors) seria la correcció més ajustada i a l'hora amb més consens, després de l'anàlisi de fiabilitat entre jutges hem decidit no utilitzar aquesta correcció atès que tot i que l'índex de Kappa ens informa d'una bona força de concordança amb el jutge A hem valorat que aquests dos correctors (jutges C) tenien una relació de professor-alumne i entenem que més que consens pot haver-se donat inferència pel que fa al criteri del professor sobre el criteri de l'alumne en l'atribució de valoracions a cada resposta.

Taules 4: Índex de fiabilitat parcial entre jutges segons la Làmina.

El nombre dins les caselles indica el recompte total de làmines per cada significació. Atès que hi ha 3 correctors o jutges i 24 làmines la suma total del recompte ha d'ésser 72 làmines.

4.1- Índex d'acord Kappa de Cohen per les 24 làmines

	kappa de Cohen 0,21-0,40	kappa de Cohen 0,41-0,60	kappa de Cohen 0,61-0,80	kappa de Cohen 0,81-1
Jutges (AB)	2	11	11	0
Jutges (AC)	3	12	7	2
Jutges (BC)	13	10	1	0

L'índex de Kappa de Cohen donà uns valors moderats pel que fa a les làmines relacionades amb l'obstacle del Jo (indiquem els valors de k entre parèntesi): làm.3 (0.598), làm.4 (0.558), làm.6 (0.523), làm.9 (0.588), làm.11 (0.596), làm.13 (0.552) i làm.20 (0.544) i les làmines relacionades amb les situacions d'obstacles al superjo làm.7 (0.401) i làm.17 (0.581).

4.2- Índex d'acord Tau-b de Kendall per les variables (E'), (E), (e), (I'), (I), (i), (M'), (M) i (m)

	Índex Tau-b de Kendall 0,21-0,40	Índex Tau-b de Kendall 0,41-0,60	Índex Tau-b de Kendall 0,61-0,80	Índex Tau-b de Kendall 0,81-1
Jutges (AB)	-	1	6	2
Jutges (AC)	-	-	6	3
Jutges (BC)	-	-	8	1

La variable EED (E') és la que expressa un acord més alt en els tres correctors (k-valor entre 0.8 i 1) per tant entre els tres avaluadors hi ha més acord quan es tracta d'identificar una resposta Extrapunitiva de Defensa del Jo.

Taules 5: Índex de fiabilitat entre jutges segons l'educadora.

El nombre de la casella expressa el recompte total de les 12 educadores. Hem treballat exclusivament amb les educadores del grup tipus-*Lliçó* atès que una de les educadores del grup tipus-*Balint* abandonà l'experiència formativa abans d'acabar el curs escolar i per tant no gaudíem dels resultats de la segona aplicació del test.

Atès que hi ha 3 jutges i 12 educadores la suma total del recompte ha d'ésser 36.

5.1- Índex d'acord Kappa de Cohen.

	kappa de Cohen 0,21-0,40	kappa de Cohen 0,41-0,60	kappa de Cohen 0,61-0,80	kappa de Cohen 0,81-1
Jutges (AB)	0	6	5	1
Jutges (AC)	2	4	5	1
Jutges (BC)	3	7	2	0

L'índex d'acord Kappa de Cohen és:

a- superior a 0.61:

- jutges AB (LL7, LL8, LL9, LL11, LL12 i LL10)
- jutges AC (LL1, LL6, LL8, LL9, LL11 i LL7)

- jutges BC (LL1 i LL7)

b- inferior a 0.6:

- jutges AB (LL1, LL2, LL3, LL4, LL5 i LL6)
- jutges AC (LL2, LL3, LL5, LL10, LL4 i LL12)
- jutges BC (LL4, LL6, LL8, LL9, LL10, LL11, LL12, LL2, LL3 i LL5)

Els resultats de la correcció en funció de les educadores del grup tipus-
Lliçó LL1, LL2, LL3, LL4, LL5 i LL6 donen un acord moderat entre
jutges cosa que ens fa ser molt prudents a l'hora d'interpretar els
resultats globals obtinguts.

5.1- Índex d'acord Tau-b de Kendall.

	Índex Tau-b de Kendall 0,21-0,40	Índex Tau-b de Kendall 0,41-0,60	Índex Tau-b de Kendall 0,61-0,80	Índex Tau-b de Kendall 0,81-1
Jutges (AB)	-	1	9	2
Jutges (AC)	-	-	4	8
Jutges (BC)	-	1	7	4

Taula 6: Índex de fiabilitat entre jutges segons les 9 variables del test de Rosenzweig. (Índex Tau-b de Kendall).

En aquesta part ens plantegem estudiar si els tres jutges van emetre judicis semblants. Com a indicador de la fiabilitat hem utilitzat l'índex de correlació no-paramètric Tau-b de Kendall. Aquest pot prendre valors entre -1 i $+1$. Valors molt propers a la unitat indicarien que els jutges han estat d'acord en les puntuacions relacionades amb les 9 variables del test de Rosenzweig. Habitualment se sol fixar un valor de 0.8 o superior per acceptar la fiabilitat entre jutges.

	EOD (E')	EED (E)	ENP (e)	IOD (I')	IED (I)	INP (i)	MOD (M')	MED (M)	MNP (m)	Global
Jutges (AB)	.837	.803	.700	.546	.721	.748	.648	.630	.645	.759
Jutges (AC)	.799	.830	.805	.632	.806	.715	.712	.779	.816	.814
Jutges (BC)	.759	.813	.717	.707	.671	.778	.705	.685	.741	.423

Hi ha alguna diferència en l'avaluació d'algunes variables. Hi ha acord entre jutges pel que fa a les variables EED (E), EOD (E'), ENP (e) i INP (i); però en canvi hi ha més discrepàncies en l'atribució de puntuacions a les variables IED (I) i MNP (m) fet que coincideix amb l'estudi de Serra (1974) i que l'autora justifica per les diferències culturals entre la població argentina –versió del test emprat- i la població catalana.

Hi ha un acord baix entre jutges pel que fa a les variables MOD (M'), MED (M) i IOD (I').

Taula 7: Síntesi de la fiabilitat entre jutges segons les 9 variables del test de Rosenzweig. (Tau-b de Kendall)

Atès que hi ha 3 jutges i 9 variables la suma total del recompte és de 27.

	tau-b de Kendall 0,21-0,40	tau-b de Kendall 0,41-0,60	tau-b de Kendall 0,61-0,80	tau-b de Kendall 0,81-1
Jutges (AB)	-	1	7	1
Jutges (AC)	-	-	7	2
Jutges (BC)	-	-	8	1

Quan comparem les sis categories del test veiem que hi ha molt acord entre jutges en la valoració de la categoria EED (**E**) i molt poc acord pel que fa a la valoració de IOD (**I'**) (jutges AB). Sembla que els jutges detecten més fàcilment les respostes *Extrapunitives-Defensa del Jo* -EED (**E**)- i hi ha més dificultat per valorar respostes *Intrapunitives* (**I-A**) i *Impunitives* (**M-A**) tant de *Predomini de l'obstacle* (IOD (**I'**) i MOD (**M'**) com de *Persistència de la Necessitat*: INP (**i**) i MNP (**m**).

Per tant podríem dir com a consideracions globals que la interpretació dels resultats seran simplement descriptius atès que hem pogut observar:

- a- Una concordança baixa entre-jutges pel que fa les educadores LL1, LL2, LL3, LL4, LL5 i LL6.
- b- L'índex de Kappa de Cohen donà uns valors moderats pel que fa a les làmines relacionades amb l'obstacle del Jo (indiquem els valors de k entre parèntesi): làm.3 (0.598), làm.4 (0.558), làm.6 (0.523), làm.9

(0.588), làm.11 (0.596), làm.13 (0.552) i làm.20 (0.544) i les làmines relacionades amb les situacions d'obstacles al superjo làm.7 (0.401) i làm.17 (0.581).

- c- Hi ha més discrepàncies en l'atribució de puntuacions a les variables IED (**I**) i MNP (**m**).
- d- Hi ha més dificultats entre els avaluadors per atribuir situacions d'*obstacles al Jo* (**OD**).
- e- En la làm.7 hi ha una concordança dèbil en tots tres jutges (kappa de Cohen entre 0,21 i 0,40) i la làm.16 hi ha una concordança moderada en tots tres jutges (kappa de Cohen entre 0.41 i 0.60). Caldria revisar aquestes làmines per saber si els jutges estan identificant el mateix.

7.6- Interpretació dels resultats a partir de les anàlisis de les dades

7.6.1- Comparació dels dos grups pel que fa a les dades censals.

Per tal d'avaluar l'homogeneïtat pel que fa a les variables censals s'ha aplicat:

- a- La prova d'independència de la Khi-quadrat per comparar els perfils dels dos grups, en el cas de les variables censals categòriques (p.e. sexe, haver estat en tractament psicològic, motiu pel que havien escollit aquesta formació, activitats de formació permanent, estudis realitzats, sentiment d'identitat com a educadores,...)
- b- La prova no-paramètrica de Mann-Whitney per comparar les mitjanes en els dos grups, en el cas de les variables censals contínues (p.e. hores d'atenció a l'infant, nombre de fills, experiència professional, hores de preparació de classe,...).

Taula 8: Comparació dels dos grups: tipus-Balint i el grup tipus-Lliçó a partir de les dades censals.

(Contrastos d'homogeneïtat Khi- quadrat).

	Dades censals	Grup-Balint	Grup-Lliçó	Significació Exacta bilateral	Significació Exacta Unilateral	Significació Assintòtica bilateral
COMPARABLES	Sexe	-		1.0	0.761	-
	Activitats de Formació			-	-	0.806
	Tractament Psicològic previ			1.0	0.500	-
	Hores d'Atenció a l'Infant			-	-	0.124
	Motiu escolliren formació			-	-	0.289
NO-COMPARABLES	Estudis Realitzats	COU –	COU +			0.022
	Nombre de fills	MARES +	MARES –			0.042
	Experiència Professional	EXPERIÈNCIA +	EXPERIÈNCIA –			0.035
	Hores Preparació classes	PREPARACIÓ +	PREPARACIÓ –			0.004
	Identitat com a educadores	EDUCADORES +	EDUCADORES -			0.055

L'anàlisi de comparació dels dos grups a partir de les dades censals ens indica que qualsevol interpretació dels resultats en el procés de *transformacions* en termes d'*insight*, *elaboració* i *tolerància a la frustració* pot estar subjecte a les diferències significatives de la mostra en quan a

Estudis realitzats (atès que la mostra del grup tipus-Lliçó té més participants que han cursat els estudis de COU); *nombre de fills* (atès que en el grup tipus-Balint hi ha un percentatge més elevat d'educadores que a la vegada són mares); *hores de preparació* (atès que en el grup tipus-Balint hi ha un nombre més alt d'hores dedicades a la preparació de les activitats didàctiques); i, *Identitat com a Educadores* (atès que en el grup tipus-Balint hi ha un percentatge més elevat d'educadores que ja es consideren educadores malgrat no tenir la titulació o equiparació professional, motiu pel qual estant cursant aquests estudis).

7.6.2- Interpretació de les anàlisis de dades pel que fa a les hipòtesis exploratòries:

7.6.2.1- Hipòtesi primera:

Contrast de comparació del llenguatge en ambdós grups abans d'iniciar l'experiència formativa a partir dels comentaris als textos estàndards (MPOe1), i de les nou variables, sis categories i Grau d'adaptació social (GCR) del test de Rosenzweig (PFT).

Taula 9ª: Comparació dels dos grups pel que fa a les formes lingüístiques als comentaris de text estàndards (MPOe1) al principi de l'experiència formativa. (Distància de Khi-quadrat)

	Grup tipus-Balint Mpoel						Grup tipus-Lliçó Mpoel					
Nivell de Freqüència	Forma lèxica	Freqüència relativa	LCI	LCS	P-valor	Codi	Forma lèxica	Freqüència relativa	LCI	LCS	P-valor	Codi
Alt Exclushi	Feble	2,445	2.01	2.81	0,0001	-	Pares Obligatorietat Qualificatiu – Abandó Copulatives	0,889 0,479 1,026 0,274 3,557	0.41 0.12 0.51 0.01 2.61	1.37 0.83 1.54 0.54 4.51	0,0005 0,0246 0,0477 0,0588 0,0779	I115 E422 I415 I111 -
	Esmorzar	0,904	0.64	1.17	0,0003	I214						
	Nee	2,075	1.67	2.48	0,0004	III1						
	Integració	0,288	0.14	0.44	0,0008	III2						
	Negació	2,363	1.94	2.79	0,0014	E431						
	Veii	3,37	2.86	3.88	0,0061	I4123						
	Més	0,966	0.69	1.24	0,002	I414						
	Objecció	0,76	0.52	1.00	0,0213	I415						
	Plorar	0,164	0.05	0.28	0,0319	I4121						
Alt relació inversa	Condicional	0,431	0.25	0.62	0,0686	-	Estat d'ànim Reflexiu 3p Nespai Vanie Personal1p	0,616 1,163 1,984 8,003 0,274	0.21 0.61 1.27 6.61 0.01	1.02 1.71 2.70 9.37 0.54	0,0082 0,0131 0,0156 0,0376 0,0384	I212 - I211 I418 -
	Diagnòstic	0,37	0.20	0.54	0,0886	I413						
	Superdotat	1,11	0.82	1.40	0,0358	I413						
	Impersonal	1,007	0.73	1.29	0,0824	I111						
Comparables freqüència alta	Personal 3s	0,76	0.52	1.00	0,083	-						
Comparables												
Comparables freqüència baixa												
Freqüència baixa exclushi	Reflexiu 3s	0,719	0.48	0.96	0,0003	-	Objecció Embaràs Educadora Grup Dubte Observació Auxiliar Pensar	0,205 0,205 1,231 0,41 0,342 0 0,068 0,137	0.00 0.00 0.67 0.08 0.04 0.00 0.00 0.00	0.44 0.44 1.80 0.74 0.64 0.00 0.20 0.33	0,0208 0,0208 0,0418 0,0438 0,05 0,0507 0,0588 0,0972	I415 I113 I113 I113 I313 E316 I112 I4112
	Curriculum	0,637	0.41	0.86	0,0032	I214						
	Determinant	14,917	13.92	15.92	0,005	-						
	Qualificatiu +	0,904	0.64	1.17	0,0087	I415						
	Control	0,247	0.11	0.39	0,0114	E421						
	Personal1p	0,021	0.01	0.19	0,0198	-						
	Reflexiu1p	0,144	0.04	0.25	0,0708	I217						
	Educar	0,021	0.00	0.06	0,0926	E212						
Freqüència baixa relació inversa	Reflexiu3p	0,514	0.31	0.71	0,0514	I212	Personal3s Superdotat Impersonal	0,205 0,41 0,479	0.00 0.08 0.12	0.44 0.74 0.85	0,0122 0,014 0,0527	- I413 I111
	Estat d'ànim	0,164	0.05	0.28	0,0624	-						
	Vanie	6,452	5.76	7.14	0,0664	I418						
	Nespai	1,151	0.85	1.45	0,086	I2111						

• Les freqüències relatives representaran el percentatge d'ús de les paraules en cada grup (tipus-Balint i tipus-Lliçó) en els comentaris als texts MPOe1 (Balint), MPOe2 (Balint), MPOe1 (Lliçó) i MPOe2 (Lliçó). S'ha realitzat comparacions dels percentatges d'ús de paraules en aquests grups respecte el percentatge global en els dos grups i els dos moments fixant una significació de p-valor < 0.1

Alt: ens informarà que la freqüència observada és significativament superior a la mitjana global.

Exclushi: ens indicarà que aquesta diferència significativa només es dona en un dels dos grups.

Inversa: implicarà que mentre que en un dels dos grups la freqüència observada és significativament superior a la mitjana global en l'altre grup la freqüència observada és significativament inferior a la mitjana global.

Baixa: ens informarà que la freqüència observada és significativament inferior a la mitjana global.

Comentaris: Només trobem homogeneïtat en 14 formes lèxiques. D'aquesta manera podem dir que inicialment els dos grups no són comparables. No presenten diferències significatives al principi de l'experiència les formes lèxiques: Vair, Ensenyar, Vair, Causalitat, Pre-matemàtica, Hàbits, Assessorament, Dimensió Emocional, Mode, Situació Punitiva, Vair, Entendre, Infant i Temps.

Interpretació: Qualsevol interpretació en els canvis en la freqüència de les formes lèxiques després de participar en els dos seminaris diferents dins del pla de formació en ambdós grups només seria significativa en aquestes 14 formes lèxiques.

Comparació dels dos grups pel que fa a les 9 variables, sis categories i valor GCR del test de Frustració de Rosenzweig (PFT) al principi de l'experiència formativa.

Estadísticos de contraste^a

	Group Conformity Rate abans	Respostes Extrapunitives en predominància de l'obstacle abans	Respostes Intrapunitives en predominància de l'obstacle abans	Respostes Impunitives en predominància de l'obstacle abans	Respostes Extrapunitives en defensa del jo abans	Respostes Intrapunitives en defensa del jo abans	Respostes Impunitives en defensa del jo abans	Respostes Extrapunitives en persistència de la necessitat abans	Respostes Intrapunitives en persistència de la necessitat abans	Respostes Impunitives en persistència de la necessitat abans
U de Mann-Whitney	44.000	34.500	54.000	55.500	55.000	61.000	59.500	56.000	34.500	52.000
W de Wilcoxon	122.000	112.500	132.000	133.500	133.000	139.000	137.500	134.000	112.500	130.000
Z	-1.626	-2.176	-1.075	-.960	-.985	-.641	-.731	-.935	-2.192	-1.169
Sig. asintòt. (bilateral)	.104	.030	.283	.337	.325	.522	.465	.350	.028	.242
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	.114 ^a	.028 ^a	.319 ^a	.347 ^a	.347 ^a	.551 ^a	.478 ^a	.378 ^a	.028 ^a	.266 ^a

^a. No corregidos para los empates.

^b. Variable de agrupación: Grup

Estadísticos de contraste^a

	Total en predominància de l'obstacle abans	Total en defensa del jo abans	Total en persistència de la necessitat abans	Total Respostes Extrapunitives abans	Total Respostes Intrapunitives abans	Total Respostes Impunitives abans
U de Mann-Whitney	54.500	60.500	53.500	40.000	56.000	54.000
W de Wilcoxon	132.500	138.500	131.500	118.000	134.000	132.000
Z	-1.022	-.665	-1.074	-1.855	-.927	-1.044
Sig. asintòt. (bilateral)	.307	.506	.283	.064	.354	.296
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	.319 ^a	.514 ^a	.291 ^a	.068 ^a	.378 ^a	.319 ^a

^a. No corregidos para los empates.

^b. Variable de agrupación: Grup

Taula 10- Síntesi dels dos grups pel que fa a les 9 variables, sis categories i valor GCR del test de Frustració de Rosenzweig (PFT) al principi de l'experiència formativa.

	EOD (E')	EED (E)	ENP (e)	IOD (I')	IED (I)	INP (i)	MOD (M')	MED (M)	MNP (m)	GCR
Tipus-Balint	-*	-	-	-	+	+	+	+	+	+
Tipus-Lliçó	+	+	+	+	-	-	-	-	-	-
p-valor	0.028	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	0.028	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.

	E-A	I-A	M-A	OD	ED	NP
Tipus-Balint	-	+	+	-	-	+
Tipus-Lliçó	+	-	-	n.s.	+	-
p-valor	0.068	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.

* (-) ens indicarà una puntuació més baixa i (+) ens indicarà una puntuació més alta.

Quan comparem els dos grups al principi de l'experiència observem que no hi ha diferències significatives entre els grups pel que fa al l'índex **GCR**. En canvi observem que al principi de l'experiència formativa els dos grups no són comparables atès que:

- a- El grup tipus-*Lliçó* mostra un valor en EOD (**E'**) més alt que en el grup tipus-*Balint* (p-valor= 0.028) i ens indica que per aquest grup, tipus-*Lliçó*, l'objecte frustrant és assenyalat amb més insistència que en el grup participant al seminari tipus-*Balint*. Implica certa disposició a la irritació. Des de la perspectiva psicoanalítica ens preguntem si el fet de saber que participaran en una experiència diferent de l'habitual provoca a les educadores una reacció de rebuig a aquesta proposta sense que ho hagin fet explícit.
- b- El grup tipus-*Balint* presenta un valor en INP (**i**) més alt (p-valor= 0.028) que en el grup tipus-*Lliçó* cosa que ens indica que el primer grup té –al principi de l'experiència- una certa predisposició, per part de les educadores, per intentar solventar la situació presentant una solució al problema, interpretat des del punt de vista de Rosenzweig com el sentiment d'un cert grau de culpabilitat. Adès fer-se responsable de la tasca a la que s'ha compromès.
- c- El grup tipus-*Lliçó* presenta un valor és alt en les respostes del tipus Extra-punitives (**E-A**) amb un p-valor= 0.068 fet que ens indica que en aquest grup l'agressió va dirigida contra les persones o coses de l'exterior, més projecció des de la perspectiva psicoanalítica.

Concluïm doncs que els dos grups són comparables al principi de l'experiència formativa només pel que fa a les 14 formes lèxiques

representades en la taula 9 (p. 199), a les variables del test de Rosenzweig EED (**E**), ENP (**e**), IOD (**I'**), IED (**I**), MOD (**M'**), MED (**M**), MNP (**m**); les categories I-A, M-A, OD, ED, NP; i, el grau d'adaptació social GCR.

En el cas de que aquestes variables experimentessin algun canvi significatiu després de participar en les dues experiències formatives diferents podríem apuntar que la participació en els diferents seminaris hi ha tingut alguna incidència.

Comentaris: No hi ha homogeneïtat en les formes lèxiques excepte per les paraules: Qualificatiu neutre, Experimental, Reflexius, Vanii, Hàbits, Causalitat, Copulatives, Temps, Assessorament, Situacions Punitives, Venii, Atenció, Mode, Edat, Interessar, Vair i No-dubte; així com Nespai i Control que en ambdós moments ha aparegut amb baixa freqüència. Hi ha 19 formes lèxiques que no varien després de participar en l'experiència formativa.

Interpretació: Els participants en el grup *tipus-Balint*, en les primeres presentacions no apareixen formes lèxiques associades a *Embaràs*, *Vaie*, *Observació*, *Dubte*, *Educadora* i *Dimensió Emocional*, en canvi després de l'experiència apareixen aquestes formes en una freqüència significativament alta respecte al grup *tipus-Lliçó*. Després des l'experiència minven les freqüències lèxiques relacionades amb els qualificatius -, els *pares* i *Aespai*. Hi ha una relació inversa en les formes lèxiques *Feble*, *Esmorzar*, *Integració* i *Més*. Apareixen significativament altes abans de l'experiència de grup *tipus-Balint* i significativament baixes després de l'experiència *tipus-Balint*. Ens preocupava el paper baix del currículum atès que apareix significativament baix abans de l'experiència, en canvi després de l'experiència no es fa manifesta aquesta diferència.

Comparació de l'evolució en les participants al grup tipus-Balint abans d'iniciar l'experiència formativa i després de participar-hi pel que fa a les respostes als nou variables del test PFT corregides pel jutge A.

Hem utilitzat l'anàlisi de dades aparellades per les nou variables del test -a partir de la correcció del jutge A- abans de l'experiència formativa respecte a la mitjana obtinguda després de l'experiència formativa.

Estadísticos de contraste^d

	Group Conformity Rate després - Group Conformity Rate abans	Respostes Extrapunitives en predominància de l'obstacle després - Respostes Extrapunitives en predominància de l'obstacle abans	Respostes Intrapunitives en predominància de l'obstacle després - Respostes Intrapunitives en predominància de l'obstacle abans	Respostes Impunitives en predominància de l'obstacle després - Respostes Impunitives en predominància de l'obstacle abans	Respostes Extrapunitives en defensa del jo després - Respostes Extrapunitives en defensa del jo abans	Respostes Intrapunitives en defensa del jo després - Respostes Intrapunitives en defensa del jo abans	Respostes Impunitives en defensa del jo després - Respostes Impunitives en defensa del jo abans	Respostes Extrapunitives en persistència de la necessitat després - Respostes Extrapunitives en persistència de la necessitat abans	Respostes Intrapunitives en persistència de la necessitat després - Respostes Intrapunitives en persistència de la necessitat abans	Respostes Impunitives en persistència de la necessitat després - Respostes Impunitives en persistència de la necessitat abans
Z	-.360 ^a	-1.496 ^a	-.997 ^a	-.943 ^b	-.492 ^b	-.717 ^b	-1.652 ^b	-.565 ^a	-.105 ^b	-.309 ^b
Sig. asintót. (bilateral)	.719	.135	.319	.345	.623	.474	.098	.572	.917	.757

a. Basado en los rangos negativos.

b. Basado en los rangos positivos.

c. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

d. Grup = Balint

Estadísticos de contraste^d

	Total en predominància de l'obstacle després - Total en predominància de l'obstacle abans	Total en defensa del jo després - Total en defensa del jo abans	Total en persistència de la necessitat després - Total en persistència de la necessitat abans	Total Respostes Extrapunitives després - Total Respostes Extrapunitives abans	Total Respostes Intrapunitives després - Total Respostes Intrapunitives abans	Total Respostes Impunitives després - Total Respostes Impunitives abans
Z	-.565 ^a	-.491 ^b	-.154 ^a	-1.126 ^a	-.512 ^a	-.803 ^b
Sig. asintót. (bilateral)	.572	.623	.878	.260	.609	.422

a. Basado en los rangos negativos.

b. Basado en los rangos positivos.

c. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

d. Grup = Balint

Taula 12: Síntesi de l'evolució en les participants al grup tipus-*Balint* abans d'iniciar l'experiència formativa i després de participar-hi pel que fa a les respostes als nou variables del test PFT.

	EOD (E')	EED (E)	ENP (e)	IOD (I')	IED (I)	INP (i)	MOD (M')	MED (M)	MNP (m)	GCR
Abans- Després	-	-	-	-	-	-	-	↓	-	-
significació	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	0.098	n.s.	n.s.

Basat amb la prova dels rangs amb signe de Wilcoxon (rangs positius)

↓ Disminueix la puntuació en aquesta variable

	E-A	I-A	M-A	OD	ED	NP
Abans-Després	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.

Concluïm doncs, avaluant només les transformacions significatives que ha experimentat el grup tipus-*Balint*, els participants en aquest grup mostren una diferència significativa atès que abans d'iniciar l'experiència formativa s'observava una freqüència més alta en 4 formes relacionades amb *Insight*, 6 formes relacionades amb no-*Insight*, cap forma relacionada amb *Elaboració* i una forma lèxica relacionada amb no-*Elaboració*. I, després de l'experiència formativa observem cinc formes lèxiques relacionades amb *Insight* que són Embaràs (I113), Vaie (I412I), Educadora (I313) i Dimensió emocional (I21); i, una forma lèxica relacionada amb *Elaboració* que és Observació (E316).

Hi ha 19 formes lèxiques que no varien significativament la seva freqüència. (recollides en la taula 11, p. 205).

Pel que fa a les nou variables del test de Rosenzweig hem vist que hi ha una tendència a una puntuació més baixa –no significativa- després de l'experiència

formativa en la variable MED (**M**) cosa que indicaria que la frustració al final de l'experiència no és evadida pel sentiment de la pròpia culpa; ni la situació és vista com a inevitable.

7.6.2.3- Hipòtesi Tercera:

Contrast d'evolució del grup tipus-Lliçó abans i després de l'experiència formativa a partir dels comentaris de texts MPOe1 i MPOe2.

Taula 13: Comparació de l'evolució lèxica en les anàlisi textuals del grup tipus-Lliçó abans d'iniciar l'experiència formativa (MPOe1) i després de participar-hi (MPOe2). (Distància de Khi-quadrat)

	Grup tipus-Lliçó Mpoel						Grup tipus-Lliçó Mpoel2					
Nivell de Freqüència	Forma lèxica	Freqüència relativa	LCI	LCS	P-valor	Codi	Forma lèxica	Freqüència relativa	LCI	LCS	P-valor	Codi
Freqüència alta exclusiu	Estat d'ànim	0.616	0.21	1.02	0.0082	I212	Control	1.049	0.55	1.54	0.0001	E421
	Obligatorietat	0.479	0.12	0.83	0.0246	E422	Determinant	18.119	16.32	20.08	0.004	-
	Vanie	8.003	6.61	9.39	0.0376	I418	Joc	0.432	0.11	0.75	0.032	I214
	Personal1p	0.274	0.00	0.44	0.0384	-	Interessar	0.247	0.01	0.41	0.0365	I4121
	Abandó	0.274	0.01	0.54	0.0588	I111	Hàbits	0.37	0.07	0.67	0.588	I214
	Copulatives	3.557	2.61	4.51	0.0779	-	Personal1p	0.37	0.07	0.67	0.0588	-
							Aespai	0.864	0.41	1.31	0.06669	I211
							Qualificatiu + Currículum	1.542	0.94	2.14	0.094	I414
								1.234	0.70	1.77	0.0978	I214
Freqüència alta relació inversa	Pares	0.889	0.41	1.37	0.0005	I115	-					
Comparables amb freqüència alta	Reflexiu3p Nespai Qualificatiu –						-					
Sense diferències significatives	Vaii Comprendre Plorar Causalitat Pre-matemàtica Educar Assessorament Vaie Condicional Més Disjuntives Mode Situacions Punitives Venii Reflexiu2s Diagnòstic Infant Temps											
Sense diferències amb freqüència baixa	Superdotat						-					
Freqüència baixa exclusiu	Personal3s	0.205	0.00	0.44	0.0122	-	Nee	0.679	0.28	1.08	0.0003	I212
	Objecció	0.205	0.00	0.44	0.0208	I415	D. Emocional	0.432	0.00	0.029	0.0069	I21
	Embaràs	0.205	0.00	0.44	0.0208	I113	Edat	0.123	0.00	0.29	0.0092	I416
	Educadora	1.231	0.67	1.80	0.0418	I113	Veii	2.097	1.40	2.80	0.0174	I4123
	Grup	0.41	0.08	0.74	0.0438	I113	Preposició	13.448	11.79	15.11	0.0492	-
	Dubte	0.342	0.04	0.64	0.05	I113	Esmorzar	0.308	0.04	0.58	0.0528	I214
	Observació	0	0.00	0.00	0.0507	E316	Qualificatiu Nt.	0.185	0.00	0.39	0.0624	I414
	Impersonal	0.479	0.12	0.83	0.0527	I111	Integració	0	0.00	0.00	0.0695	I112
	Auxiliar	0.068	0.00	0.20	0.0588	I113	Feble	1.481	0.89	2.07	0.0975	-
	Pensar	0.137	0.00	0.33	0.0972	I4112						
Freqüència baixa relació inversa	-						Pares	0	0.00	0.00	0.002	I115

Comentaris: No es produeixen canvis en la utilització lèxica pel que fa a *Vaii*, *Comprendre*, *Plorar*, *Causalitat*, *Pre-matemàtica*, *Educar*, *Assessorament*, *Vaie*, *Condicional*, *Més*, *Disjuntives*, *Mode*, *Situacions Punitives*, *Venii*, *Reflexiu2s*, *Diagnòstic*, *Infant* i *Temps*. Així com en ambdós moments es mantenen amb una freqüència alta *Nespai*, *Qualificatiu -*, i, *Reflexiu3s*. Mentre que es mantenen amb baixa freqüència en ambdós grups la forma lèxica *Superdotat*. Concluïm doncs que hi ha 22 formes lèxiques que no modifiquen la seva freqüència després de participar en l'experiència formativa grup tipus-*Lliçó*.

Interpretació: Crida l'atenció l'augment de les formes lèxiques associades a Control (E42). El grup tipus-*Lliçó* després de l'experiència formativa presenta una freqüència significativament més alta en *Interessar*, *Personal1p*, i *Control* (dígit E421 referents a *Empobriment personal*, *Controlar*); *Qualificatiu -*, *Qualificatiu +* (tenen en comú els dígit I414 referents a *Judici de Valors*).

Joc, *Hàbits*, *Aespai*, i *Curriculum* aquestes quatre darreres formes lèxiques tenen en comú I21 referents a *Externalitat (Dimensió Sensorial)*.

El grup *tipus-Lliçó* després de l'experiència formativa presenta una freqüència més alta, diferent del principi de l'experiència en formes lèxiques associades a *Empobriment Personal*, *Externalitat* i *Estat Psíquic*. Mentre que al principi de l'experiència es caracteritzava per freqüències altes en *Estat d'Ànim*, *Obligatorietat*, *Abandó* (grup no seleccionat per participar en una proposta formativa diferent).

Comparació de l'evolució del grup tipus-Lliçó abans d'iniciar l'experiència formativa i després de participar-hi pel que fa a les respostes a les nou variables del test PFT a partir de les correccions del jutge A.

Hem utilitzat l'anàlisi de dades aparellades per les nou variables del test -a partir de la correcció del jutge A- abans de l'experiència formativa respecte a la mitjana obtinguda després de l'experiència formativa.

Estadísticos de contraste^d

	Group Conformity Rate després - Group Conformity Rate abans	Respostes Extrapunitives en predominància de l'obstacle després - Respostes Extrapunitives en predominància de l'obstacle abans	Respostes Intrapunitives en predominància de l'obstacle després - Respostes Intrapunitives en predominància de l'obstacle abans	Respostes Impunitives en predominància de l'obstacle després - Respostes Impunitives en predominància de l'obstacle abans	Respostes Extrapunitives en defensa del jo després - Respostes Extrapunitives en defensa del jo abans	Respostes Intrapunitives en defensa del jo després - Respostes Intrapunitives en defensa del jo abans	Respostes Impunitives en defensa del jo després - Respostes Impunitives en defensa del jo abans	Respostes Extrapunitives en persistència de la necessitat després - Respostes Extrapunitives en persistència de la necessitat abans	Respostes Intrapunitives en persistència de la necessitat després - Respostes Intrapunitives en persistència de la necessitat abans	Respostes Impunitives en persistència de la necessitat després - Respostes Impunitives en persistència de la necessitat abans
Z	-1.588 ^a	-.119 ^b	-1.223 ^b	-1.284 ^a	-1.021 ^b	-.657 ^b	-.121 ^a	-.205 ^b	-1.924 ^a	-.206 ^a
Sig. asintót. (bilateral)	.112	.905	.221	.199	.307	.511	.904	.837	.054	.837

a. Basado en los rangos negativos.

b. Basado en los rangos positivos.

c. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

d. Grup = classe

Estadísticos de contraste^d

	Total en predominància de l'obstacle després - Total en predominància de l'obstacle abans	Total en defensa del jo després - Total en defensa del jo abans	Total en persistència de la necessitat després - Total en persistència de la necessitat abans	Total Respostes Extrapunitives després - Total Respostes Extrapunitives abans	Total Respostes Intrapunitives després - Total Respostes Intrapunitives abans	Total Respostes Impunitives després - Total Respostes Impunitives abans
Z	-.817 ^a	-1.958 ^b	-1.143 ^a	-1.142 ^b	-.205 ^a	-1.486 ^a
Sig. asintót. (bilateral)	.414	.050	.253	.254	.838	.137

a. Basado en los rangos negativos.

b. Basado en los rangos positivos.

c. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

d. Grup = classe

Taula 14- : Síntesi de l'evolució del grup tipus-*Lliçó* abans d'iniciar l'experiència formativa i després de participar-hi pel que fa a les respostes a les nou variables del test PFT.

	EOD (E')	EED (E)	ENP (e)	IOD (I')	IED (I)	INP (i)	MOD (M')	MED (M)	MNP (m)	GCR
Abans-Després	-	-	-	-	-	↑	-	-	-	-
significació	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	0.054	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.

Basat amb la prova dels rangs amb signe de Wilcoxon (rangs negatius)

↑ Augmenta la puntuació en aquesta variable

	E-A	I-A	M-A	OD	ED	NP
Abans-Després	-	-	-	-	↓	-
significació	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	0.050	n.s.

Basat amb la prova dels rangs amb signe de Wilcoxon (rangs positius)

↑ Augmenta la puntuació en aquesta variable

↓ Disminueix la puntuació en aquesta variable

Pel que fa a la tercera hipòtesi conclourem que s'ha produït un augment significatiu de les freqüències lèxiques *control*, *determinant*, *joc*, *interessar*, *hàbits*, *personal·lp*, *aespai*, *qualificatiu* + i *currículum*. D'aquestes 1 està associada a *Insight*, 5 relacionades amb no-*Insight*, i una està relacionada amb no-*Elaboració*.

Hi ha 22 formes lèxiques que no experimenten un canvi significatiu en la freqüència. (Taula 13, p. 211).

Quan comparem les variables del test de Rosenzweig podem observar diferències significatives pel que fa a un augment en les puntuacions a les variables INP (i) que implicaria que la persona ofereix una reparació, generalment degut a la culpa, per solucionar el problema; i, en la categoria ED que implica una disminució de

les respostes de defensa del jo que sorgeixen com a protecció a qualsevol amenaça dirigida a l'ego.

7.6.2.4- Hipòtesi quarta:

Contrast de comparació dels dos grups en el discurs narratiu als comentaris de text MPOe2, després de participar en les diferents experiències formatives.

Taula 15: Comparació dels dos grups en el discurs narratiu als comentaris als textos estàndards (MPOe2) després de participar en l'experiència formativa en els dos seminaris diferents. (Distància de Khi-quadrat)

	Grup tipus-Balint Mpoe2						Grup tipus-Lliçó Mpoe2					
Nivell de Freqüència	Forma lèxica	Freqüència relativa	LCI	LCS	P-valor	Codi	Forma lèxica	Freqüència relativa	LCI	LCS	P-valor	Codi
Freqüència alta exclusiu	Embaràs	0.917	0.55	1.28	0.0103	I113	Reflexiu3s	1.851	1.19	2.51	0.0022	-
	Vaie	5.008	4.17	5.84	0.0268	I4122	Determinant	18.199	16.32	20.08	0.004	-
	Observació	0.344	0.12	0.57	0.0385	E316	Joc	0.432	0.11	0.75	0.032	I214
	Dubte	0.956	0.58	1.32	0.0436	I313	Interessar	0.247	0.01	0.49	0.0365	I4112
	Educadora	2.217	1.65	2.78	0.0442	I113	Hàbits	0.37	0.07	0.67	0.0588	I214
	D. Emocional	1.223	0.09	0.52	0.0866	I21	Personal1p	0.37	0.07	0.67	0.0588	-
							Qualificatiu + Currículum	1.542	0.94	2.14	0.094	I414
Freqüència alta relació inversa								1.234	0.70	1.77	0.0987	I214
							Control	1.049	0.55	1.54	0.0001	E421
							Qualificatiu –	1.049	0.55	1.54	0.029	I414
							Nespai	1.789	1.14	2.43	0.0528	I211
Comparables freqüència alta							Aespai	0.864	0.43	1.31	0.0669	I211
Comparables							-					
						Vaii	I4121					
						Causalitat	I113					
						Assessorament	I114					
						Situacions Punitives	I423					
						Objecció	I415					
						Diagnòstic	I413					
						No-dubte	I313					
						Reflexiu3p	-					
						Disjuntiva	-					
						Personal3s	-					
						Obligatorietat	E422					
						Condicional	-					
						Estat d'ànim	I212					
						Temps	E111					
						Pre-matemàtica	I214					
						Venii	I419					
Comparables freqüència baixa						Esmorzar	I214					
						Pares	I115					
						Integració	I112					
						Feble	-					
Freqüència baixa exclusiu	Reflexió	1.338	0.90	1.78	0.0062	E431	Nee	0.679	0.28	1.08	0.0003	I112
	Més	0.535	0.23	0.77	0.0717	I414	D. Emocional	0.432	0.00	0.029	0.0069	I21
							Edat	0.123	0.00	0.29	0.0092	I416
							Veii	2.097	1.40	2.80	0.0174	I4123
							Preposició	13.448	11.79	15.11	0.0492	-
							Superdotat	0.555	0.19	0.92	0.0574	I413
Freqüència baixa relació inversa							Qualificatiu nt.	0.185	0.00	0.39	0.0624	I414
	Qualificatiu –	0.306	0.09	0.52	0.0053	I414						
	Nespai	0.994	0.61	1.37	0.0506	I211						
	Control	0.229	0.05	0.41	0.0651	E421						
	Aespai	0.382	0.15	0.62	0.092	I211						

Comentaris: No hi ha diferències significatives pel que fa a les formes lèxiques *Vaie*, *Causalitat*, *Assessorament*, *Situacions Punitives*, *Objecció*, *Diagnòstic*, *No-dubte*, *Reflexiu3p*, *Disjuntiva*, *Personal3s*, *Obligatorietat*, *Condicional*, *Estat d'ànim*, *Temps*, *Pre-matemàtica* i *Venii*. Així com en ambdós grups es mantenen amb freqüència baixa les formes lèxiques com *Pares*, *Esmorzar*, *Integració* i *Feble*.

Hi ha una relació inversa en quan apareixen amb freqüència baixa en el grup *tipus-Balint* i en freqüència alta en el grup *tipus-Lliçó* al final de l'experiència les formes lèxiques com *Control*, *Qualificatiu -*, *Nespai* i *Aespai*.

Interpretació: Hi ha una freqüència alta en les formes lèxiques associades a *Insight* en el grup *tipus-Balint* després de l'experiència formativa: *Embaràs* (I113); *Vaie* (I4122) formes verbals relacionades amb la *posició depressiva*. L'educadora es preocupa pel que passa a l'objecte; *Dubte* (I313); *Educadora* (I113) i *Dimensió Emocional* (I21) i una forma lèxica significativament alta associada a *Elaboració* que és *Observació* (E316).

Hi ha una freqüència significativament alta i exclusiva del grup *tipus-Lliçó* en les formes lèxiques relacionades amb *no-Insight*: *Joc* (I214), *Hàbits* (I214), *Qualificatiu -* (I414) i *Curriculum* (I214)) en el grup *tipus-Lliçó* després de l'experiència formativa.

La forma lèxica *no-dubte* (I313) apareix amb la mateixa freqüència en ambdós grups (Taula 15, secció 7.6.2.4, p. 217). Com cita Menzies en la seva Revisió de les experiències grupals, els membres d'un grup tendeixen a produir teories

no recolzades en l'evidència i el principal propòsit d'això és protegir als membres del grup contra el dolor de la incertesa. En la taula 11, secció 7.6.2.2 (p. 205) hem vist que la forma lèxica Dubte (I313) augmenta significativament en el grup tipus-Balint després de l'experiència formativa (p-valor=0.0436)

Comparació dels dos grups després de participar en l'experiència formativa en els dos seminaris diferents pel que fa als resultats obtinguts en les respostes a les làmines del test de Frustració de Rosenzweig (PFT).

Estadísticos de contraste^a

	Group Conformity Rate després	Respostes Extrapunitives en predominà ncia de l'obstacle després	Respostes Intrapunitives en predominà ncia de l'obstacle després	Respostes Impunitives en predominà ncia de l'obstacle després	Respostes Extrapunitives en defensa del jo després	Respostes Intrapunitives en defensa del jo després	Respostes Impunitives en defensa del jo després	Respostes Extrapunitives en persistència de la necessitat després	Respostes Intrapunitives en persistència de la necessitat després	Respostes Impunitives en persistència de la necessitat després
U de Mann-Whitney	37.000	50.000	50.500	57.500	66.500	62.000	71.500	65.000	58.000	63.000
W de Wilcoxon	115.000	116.000	128.500	123.500	144.500	140.000	149.500	131.000	136.000	141.000
Z	-1.794	-1.007	-.983	-.529	-.319	-.585	-.030	-.063	-.499	-.187
Sig. asintót. (bilateral)	.073	.314	.326	.597	.749	.559	.976	.950	.618	.852
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	.079 ^a	.347 ^a	.347 ^a	.608 ^a	.755 ^a	.590 ^a	.977 ^a	.976 ^a	.651 ^a	.880 ^a

a. No corregidos para los empates.

b. Variable de agrupación: Grup

Estadísticos de contraste^a

	Total en predominà ncia de l'obstacle després	Total en defensa del jo després	Total en persistència de la necessitat després	Total Respostes Extrapunitives després	Total Respostes Intrapunitives després	Total Respostes Impunitives després
U de Mann-Whitney	57.000	51.000	62.000	50.500	49.000	65.500
W de Wilcoxon	135.000	129.000	140.000	116.500	127.000	143.500
Z	-.874	-.929	-.248	-.958	-1.055	-.031
Sig. asintót. (bilateral)	.382	.353	.804	.338	.291	.975
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	.410 ^a	.379 ^a	.833 ^a	.347 ^a	.316 ^a	.976 ^a

a. No corregidos para los empates.

b. Variable de agrupación: Grup

Taula 16- Síntesi de la comparació dels dos grups després de participar en l'experiència formativa en els dos seminaris diferents pel que fa als resultats obtinguts en les respostes a les làmines del test de Frustració de Rosenzweig (PFT).

	EOD (E')	EED (E)	ENP (e)	IOD (I')	IED (I)	INP (i)	MOD (M')	MED (M)	MNP (m)	GCR
Tipus-Balint	-	-	-	+	+	+	-	+	+	+
Tipus-Lliçó	+	+	+	-	-	-	+	-	-	-
p-valor	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	0.079

	E-A	I-A	M-A	OD	ED	NP
Tipus-Balint	-	+	+	-	+	+
Tipus-Lliçó	+	-	-	+	-	-
p-valor	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.

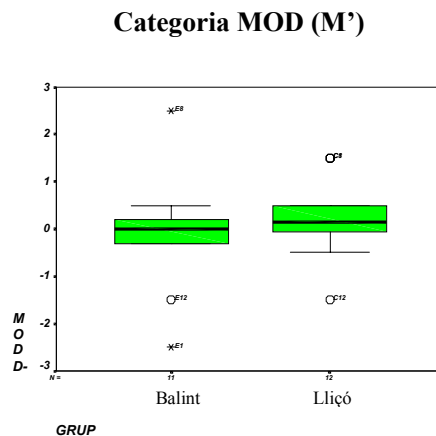
Quan comparem els dos grups veiem que al principi de l'experiència hi havia diferències significatives pel que fa a les variables EOD (E') significativament superior en el grup tipus-Lliçó; INP (i) significativament superior en el grup tipus-Balint i significativament superior el nivell de respostes *Extrapunitives* (E-A) en el grup tipus-Lliçó (veure secció 7.6.2.1, taula 10, p. 201). Al final de l'experiència formativa aquestes diferències deixen d'ésser significatives.

A diferència del que havia apuntat Rosenzweig (1987) no hem trobat diferències significatives pel que fa a la correlació entre edat i augment de les respostes Impunitives (M-A) cosa que coincideix amb els resultats de Mitina (1990) i Serra (1974).

Diagrames de caixa

S'observa que les variables MOD (M'), MED (M) i MNP (m) presenten valors extrems. En la categoria MOD les educadores B1, B8 i B12 per les

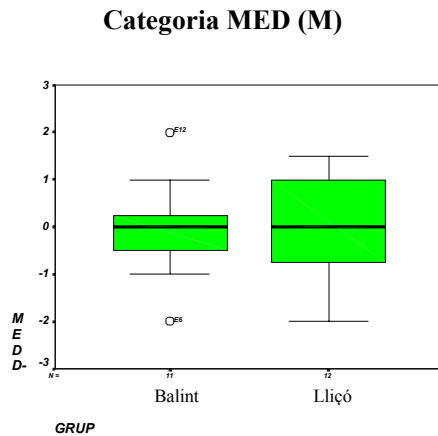
participants en el seminari tipus-*Balint* i LL8 i LL12 per les participants en el seminari tipus-*Lliçó*.



Les educadores B1 i B12 tenien un comportament totalment diferent en el transcurs dels seminaris tipus-Balint. L'educadora B1 es caracteritzava per no parlar en les sessions excepte les dues sessions que li tocava presentar el material per contra l'educadora B12 "semblava" l'educadora més experimentada i era la que participava més sovint i des d'un punt de vista "alliçonador". Al final de l'experiència sembla que aquestes dues educadores són les que experimenten més evolució pel que fa a MOD (M'), és a dir aquestes dues educadores deixen de minimitzar i negar l'obstacle frustrant.

Revisant les dades creiem que hi ha un error en la introducció de les dades de l'educadora B8 perquè passa a tenir un valor de MOD (M'). No hem sabut trobar l'error.

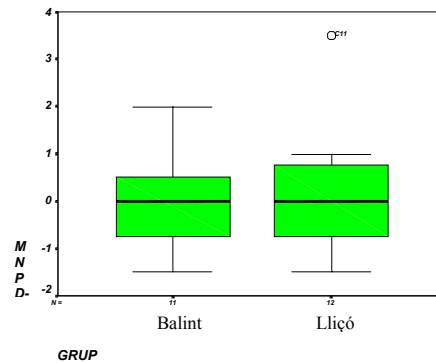
- En la categoria MED (**M**) les educadores participants en el seminari tipus-Balint B6 i B12.



En ambdues educadores el valor de MED (**M**) baixa considerablement tot i que l'educadora B12 presenta els valors més alts de MED (**M**) i l'educadora B8 presenta els valors més baixos de MED (**M**): Les educadores evadeixen menys la frustració, és menys vista com inevitable i no s'absol tant a la persona frustrant.

En la categoria MNP (**m**) l'educadora participant en el grup seminari tipus-Lliçó, LL11.

Categoria MNP (m)



L'educadora LL11 presenta una puntuació molt alta després de l'experiència formativa en el factor MNP (**m**). Per aquesta educadora podem dir que augmenta l'esperança de que apareixeran circumstàncies que portaran a la solució del problema, la conformitat és la característica d'aquest factor i aquesta educadora és qui hi té un pes més representatiu.

A tall de conclusió, pel que fa a la quarta hipòtesi observem que en el discurs narratiu del grup tipus-*Balint* – i després de participar en l'experiència formativa- hi ha més formes relacionades amb *Insight* (5 formes lèxiques) i *Elaboració* (1 forma lèxica); mentre que el grup tipus-*Lliçó* observem 7 formes lèxiques relacionades amb no-*Insight* i una forma lèxica relacionada amb no-*Elaboració*.

Pel que fa a les variables del test de Rosenzweig (PFT) observem que hi ha una tendència a la significació en el Grau d'adaptació Social (GCR) éssent més alt en el grup tipus-*Balint* al final de l'experiència formativa.

7.6.2.5- Hipòtesi Cinquena:

Contrast d'evolució en el grup tipus-Balint pel que fa a les presentacions lliures al principi de l'experiència formativa (MPOll1) i al final de l'experiència formativa (MPOll2).

Taula 17: Comparació de l'evolució del grup tipus-Balint pel que fa a les presentacions lliures al principi de l'experiència formativa (MPOll1) i al final de l'experiència formativa (MPOll2). (Distància de Khi-quadrat)

	Grup tipus-Balint Mpoll1						Grup tipus-Balint Mpoll2					
Nivell de Freqüència	Forma lèxica	Freqüència relativa	LCI	LCS	P-valor	Codi	Forma lèxica	Freqüència relativa	LCI	LCS	P-valor	Codi
Freqüència alta exclusiu	Joc	2.287	1.94	2.64	0	I214	Esmorzar Temps Pares Reflexiu2p Possessiu2 D. Emocional Nespai Vanii Copulatives	1.397 4.157 0.588 0.406 0.852 0.912 2.534 0.223 4.44	1.05 3.60 0.37 0.23 0.60 0.17 2.10 0.09 3.87	1.70 4.71 0 0.80 1.11 0.48 2.97 0.45 5.02	0 0 0.0001 0.0005 0.0594 0.0061 0.0283 0.0889 0.0936	I214 E422 E423 I214 I213 I113 I217 I414 I211 I4121 - I217 -
	Obligatorietat	1.755	1.45	2.06	0	E422						
	S. Punitiva	0.647	0.46	0.84	0	E423						
	Hàbits	0.849	0.63	1.06	0	I214						
	Cos	1.252	0.99	1.51	0	I213						
	Infant	5.035	4.52	5.55	0.0001	I113						
	Reflexiu1s	0.978	0.75	1.21	0.0002	I217						
	Qualificatiu –	0.369	0.35	0.69	0.0073	I414						
	Aespai	1.137	0.89	1.39	0.0089	I211						
	Plorar	0.302	0.17	0.43	0.049	I4121						
	Copulatives	4.417	3.93	4.90	0.0558	-						
	Reflexiu1p	0.043	0.00	0.09	0.0562	I217						
Personal1p	0.101	0.03	1.18	0.08	-							
Freqüència alta relació inversa	Curriculum	1.367	1.09	1.64	0.0004	I214	-					
Sense diferències significatives amb freqüència alta	Vaie Venie Nespai Personal1s						I4120 I418 I211 -					
Sense diferències significatives	Vaii Personal3s Grup Control Estat d'ànim Feble Ensenyar						I4121 - I113 E421 I212 - E415					
Sense diferències significatives amb freqüència baixa	Observació Preposició Dubte Venii Que Crec Veii Mode						E316 - I313 I419 - I41 I4123 -					
Freqüència baixa exclusiu	Auxiliar	0.043	0.00	0.09	0	I112	Adversativa Reflexiu2s Impersonal Qualificatiu nt.	0.669 0.365 0.71 0.629	0.44 0.20 0.48 0.41	0.90 0.53 0.94 0.85	0.0041 0.0167 0.0239 0.0606	I415 - - I414
	Educadora	0.245	0.13	0.36	0	I115						
	Determinant	13.077	12.28	13.87	0	-						
	Quantitat	2.777	2.39	3.16	0.0013	I414						
	Negació	1.626	1.33	1.92	0.0024	E431						
	Pensar	0.115	0.04	0.19	0.0034	I4112						
	Reflexiu3s	0.604	0.42	0.79	0.0043	-						
	Edat	0.259	0.14	0.38	0.0334	I416						
	Causalitat	1.137	0.89	1.39	0.0354	I113						
	Pares	0.216	0.11	0.32	0.395	I115						
	Qualificatiu +	0.763	0.56	0.97	0.0405	I414						
	D. Emocional	0.518	0.002	0.005	0.0476	I21						
Freqüència baixa relació inversa	-						Curriculum	0.831	0.58	1.08	0.0545	I214

Comentaris: No es produeixen canvis en les formes lèxiques amb freqüència alta com Vaie (I4120), Vanie (I418), Nespai (I211) , Personal1s; ni en les formes lèxiques Vaii (I4121), Personal3s, Grup (I113), Control (E421), Estat d'ànim (I212), Feble, Ensenyar (E415); ni en les formes lèxiques amb baixa freqüència com Observació (E316), Preposició, Dubte (I313), Venii (I419) , Que, Crec (I41) i Veii (I4123).

No varien la seva freqüència després de l'experiència formativa 19 formes lèxiques.

Interpretació: Després de participar en l'experiència grup tipus-*Balint*, les presentacions de les educadores contenen menys formes lèxiques relacionades amb *Curriculum* i augmenta significativament les formes lèxiques relacionades amb Esmorzar (I214); Temps (E111); Pares (I115); Dimensió Emocional (I21); Nespai (I211) i Vanii (I417).

Es parla més de l'activitat concreta Esmorzar (I214). Els textos després es presenten més curts però amb les frases més complexes.

Disminueixen les formes Impersonals (I111) per tant l'educadora es fa més responsable del que diu i com a conseqüència hi ha menys dilució en l'anonimat

A tall de conclusió pel que fa a la cinquena hipòtesi observem que només hi ha 19 formes lèxiques que no varien significativament la seva freqüència al final de l'experiència. D'aquesta manera veiem que en el primer torn de les presentacions lliures (MPOI1) hi ha 4 formes lèxiques relacionades amb *Insight*, 6 formes lèxiques relacionades amb *no-Insight*, i dues formes lèxiques relacionades amb *no-Elaboració*; mentre que en el segon torn de les presentacions lliures de les educadores (MPOI2)

observem 2 formes lèxiques relacionades amb *Insight*, 3 formes lèxiques relacionades amb *no-Insight* i una forma lèxica relacionada amb *Elaboració*.

7.6.2.6- Hipòtesi sisena:

Contrast grup tipus-Balint abans d'iniciar l'experiència formativa. Anàlisi de texts MPOLL i MPOe1.

Taula 18: Comparació entre els comentaris de texts estàndards (MPOe1) i els texts lliures (MPOLL) abans d'iniciar l'experiència formativa. (Distància de Khi-quadrat)

Con formato

Con formato

Con formato

Nivell de Freqüència	Grup tipus-Balint Mpoll						Grup tipus-Balint Mpoel					
	Forma lèxica	Freqüència relativa	LCI	LCS	P-valor	Codi	Forma lèxica	Freqüència relativa	LCI	LCS	P-valor	Codi
Freqüència alta exclusiu	Aespai	1.137	0.89	1.39	0.0089	I211	Adversativa	1.483	1.11	1.85	0.0003	I415
	Plorar	0.302	0.17	0.43	0.049	I214	Feble	4.207	3.59	4.82	0.0151	-
	Reflexiu1p	0.043	0.00	0.09	0.0562	I217	Qualificatiu nt.	1.07	0.76	1.38	0.0218	I414
							Impersonal	1.143	0.82	1.47	0.0863	I111
Freqüència alta relació inversa	Joc	2.287	1.94	2.64	0	I214						
	Vaie	10.243	9.53	10.96	0	I4121	Que	7.33	6.92	8.55	0	-
	Obligatorietat	1.755	1.45	2.06	0	E422	Preposició	17.023	15.87	18.17	0	-
	S. Punitiva	0.647	0.46	0.84	0	E423	Venii	1.921	1.50	2.34	0	I419
	Vanie	10.186	9.47	10.90	0	I418	Dubte	1.289	0.94	1.63	0	I313
	Hàbits	0.849	0.63	1.06	0	I214	Quantitat	4.572	3.39	5.21	0	I414
	Cos	1.252	0.99	1.51	0	I213	Observació	0.803	0.53	1.08	0	E316
	Nespai	2.705	2.32	3.09	0.0001	I211	Veii	3.332	2.78	3.88	0	I4123
	Infant	5.035	4.52	5.55	0.0001	I113	Negació	2.797	2.29	3.30	0	E431
	Reflexiu1s	0.978	0.75	1.21	0.0002	I217	Crec	0.559	0.33	0.79	0.0001	I41
	Curriculum	1.367	1.09	1.64	0.0004	I214	Determinant	16.464	15.33	17.60	0.0004	-
	Qualificatiu –	0.369	0.35	0.69	0.0073	I414	Causalitat	1.751	1.35	2.15	0.0067	I113
	Personal1s	0.906	0.34	0.67	0.0202	-	Auxiliar	0.34	0.16	0.52	0.0268	I112
	Copulatives	4.417	3.93	4.90	0.0558	-						
	Personal1p	0.101	0.03	0.18	0.08	-						
Comparables amb freqüència alta												
Comparables												
Comparables freqüència baixa												
Freqüència baixa exclusiu	Educadora	0.245	0.13	0.36	0	I113						
	Pensar	0.115	0.04	0.19	0.0034	I4112						
	Reflexiu3s	0.604	0.42	0.79	0.0043	-	Esmorzar	0.365	0.18	0.55	0.0001	I214
	Mode	0.762	0.68	1.13	0.0091	-	Reflexiu2p	0	0.00	0.00	0.0001	-
	Edat	0.259	0.14	0.38	0.0334	I416	Estat d'ànim	0.17	0.04	0.30	0.0132	I212
	Pares	0.216	0.11	0.32	0.395	I115	Personal3s	0	0.00	0.00	0.0989	-
	Qualificatiu +	0.763	0.56	0.97	0.0405	I414						
	D. Emocional	0.518	0.002	0.005	0.0476	I21						
Freqüència baixa relació inversa							Hàbits	0.122	0.02	0.23	0	I214
	Auxiliar	0.043	0.00	0.09	0	I112	Nespai	1.289	0.94	1.63	0	I211
	Observació	0.129	0.04	0.21	0	E316	Obligatorietat	0.348	0.24	0.64	0	E422
	Determinant	13.077	12.28	13.87	0	-	Temps	1.921	1.50	2.34	0	E111
	Preposició	11.926	11.16	12.69	0	-	Vanie	6.055	5.33	6.78	0	I418
	Dubte	0.23	0.12	0.34	0	I313	Joc	0.17	0.04	0.30	0	I214
	Venii	0.489	0.33	0.65	0	I419	Vaie	4.791	4.14	5.44	0	I4120
	Que	3.798	3.35	4.25	0	-	S. Punitiva	0.073	0.00	0.16	0.0001	E423
	Crec	0.101	0.03	0.18	0.0004	I41	Personal1s	0.097	0.00	0.19	0.0001	-
	Quantitat	2.777	2.39	3.16	0.0013	I414	Cos	0.413	0.22	0.61	0.0001	I214
	Negació	1.626	1.33	1.92	0.0024	E431	Infant	3.551	2.98	4.12	0.003	I113
	Veii	2.072	1.74	2.41	0.0073	I4123	Curriculum	0.681	0.43	0.93	0.0051	I214
	Causalitat	1.137	0.89	1.39	0.0354	I113	Reflexiu1s	0.431	0.22	0.61	0.0067	I217
							Copulatives	3.453	2.90	4.01	0.008	-
							Qualificatiu –	0.195	0.06	0.33	0.02	I414
							Vaii	0.097	0.00	0.19	0.029	I4121
							Personal1p	0	0.00	0.00	0.0592	-

Comentaris: Abans d'iniciar l'experiència formativa no es dona cap tipus d'homogeneïtat en les formes lèxiques analitzades en els *MPOIII* i els *MPOeI* dels participants al grup *tipus-Balint*. En canvi es donen diferències significatives i amb relació inversa pel que fa a les formes lèxiques. Això vol dir que la forma dels textos donats per comentar (*MPOeI*) no condicionen la forma que elles mateixes utilitzen per les presentacions lliures.

Quan les educadores han de presentar elles mateixes el material per ser comentat en el grup *tipus-Balint* apareix una freqüència lèxica significativament alta en les formes lèxiques *Joc*, *Vaie*, *Obligatorietat*, *Situació Punitiva*, *Vanie*, *Hàbits*, *Cos*, *Nespai*, *Infant*, *ReflexiuIs*, *Curriculum*, *Qualificatiu -*, *PersonallIs*, *Copulatives* i *Personallp*. Mentre que les mateixes formes lèxiques es presenten en una freqüència significativament baixa quan fan el comentari al text *MPOeI*.

Interpretació: No hi ha cap forma lèxica homogènia abans de l'experiència formativa, això implica que en cap cas el model donat a les educadores per ser comentat *MPOeI* no ha influït en les formes lèxiques del contingut de les seves primeres presentacions *MPOIII*.

El que caracteritza a les primeres presentacions lliures -*MPOIII*- són les formes lèxiques relacionades amb *Aespai* (I211), *Plorar* (I214) i *ReflexiuIp* (I217). Les educadores quan presenten el material *MPOIII* utilitzen més formes reflexives en primera persona, mentre que en els comentaris als textos estàndards utilitzen més formes *Impersonals* cosa que implica més

dilució en l'anonimat. Hi ha doncs un més alt nivell d'implicació en la presentació dels textos, més responsabilitat pel que es diu.

A tall de conclusió pel que fa a la sisena hipòtesi podem dir que no hi ha cap forma lèxica comparable en els textos lliures i en els textos estàndards i interpretem que els textos estàndards donats per comentar al principi de l'experiència (MOPe1) no condicionen el contingut en el primer torn de les presentacions lliures (MPOll1) fetes per les educadores.

7.6.2.7- Hipòtesi Setena:

Contrast de comparació en el grup tipus-Balint pel que fa a les presentacions lliures (MPOI2) i als comentaris als texts (MPOe2) després de participar en l'experiència formativa grup tipus-Balint.

Taula 19: Comparació en el grup tipus-Balint pel que fa a les formes lèxiques en les presentacions lliures (MPOI2) i els comentaris als texts (MPOe2) al final de l'experiència formativa. (Distància de Khi-quadrat)

[Con formato](#)

[Con formato](#)

[Con formato](#)

	Grup tipus-Balint MPOI2						Grup tipus-Balint MPOe2					
Nivell de Freqüència	Forma lèxica	Freqüència relativa	LCI	LCS	P-valor	Codi	Forma lèxica	Freqüència relativa	LCI	LCS	P-valor	Codi
Freqüència alta exclusiu	Temps	4.157	3.60	4.71	0	E111						
	Pares	0.588	0.37	0.80	0.0001	I4112						
	Reflexiu2p	0.406	0.23	0.58	0.0005	-	Determinant	18.271	16.64	19.90	0	-
	D. Emocional	0.912	0.17	0.48	0.0061	I21	Reflexiu3s	1.581	1.05	2.11	0.0002	-
	Personal1s	0.527	0.33	0.73	0.0437	-	Educadora	1.023	0.60	1.45	0.0009	I115
	Possessiu2	0.852	0.60	1.11	0.0594	-	Qualificatiu +	1.348	0.86	1.84	0.0239	I414
	Vanii	0.223	0.09	0.35	0.0889	I417	Edat	0.604	0.28	0.93	0.491	I416
	Couplatives	4.44	3.87	5.02	0.0936	-	Pensar	0.418	0.15	0.69	0.0699	I4112
Freqüència alta relació inversa	Esmorzar	1.397	1.05	1.70	0	I214	Preposició	16.55	16.55	19.81	0	-
	Vaie	9.651	8.83	10.48	0	I4120	Que	7.02	7.02	9.34	0	-
	Nespai	2.534	2.10	2.97	0.0283	I211	Dubte	0.94	0.94	1.94	0	I313
							Observació	0.49	0.49	1.28	0.0007	E316
							Crec	0.31	0.31	0.99	0.0008	I41
							Venii	1.21	1.21	2.32	0.0013	I419
							Adversativa	0.98	0.98	2.00	0.0114	I415
							Reflexiu2s	0.52	0.52	1.34	0.0157	-
Comparables freqüència alta	-											
Sense diferències significatives						Quantitat	I414					
						Causalitat	I113					
						Auxiliar	I112					
						Personal3s	-					
						Grup	I113					
Sense diferències significatives amb freqüència baixa						Diagnòstic	I413					
						No-dubte	I313					
						Feble	-					
Freqüència baixa exclusiu							Obligatorietat	0.279	0.06	0.50	0	E422
							Hàbits	0	0.00	0.00	0	I214
							Joc	0.232	0.03	0.44	0	I214
							Cos	0.372	0.11	0.63	0.0029	I213
							Reflexiu	0.279			0.0054	-
							Aespai	0.465	0.18	0.75	0.0089	I211
							S. Punitiva	0.093	0.00	0.22	0.0172	E423
							Infant	3.487	2.71	4.26	0.0228	I113
							Pares	0.093	0.00	0.22	0.028	I115
							Estat d'ànim	0.604	0.28		0.0354	I212
							Negació	1.581	0.93		0.077	E431
Freqüència baixa relació inversa	Que	4.258	3.69	4.82	0	-	Esmorzar	0.093	0.00	0.22	0	I214
	Preposició	11.354	10.47	12.24	0	-	Vanie	5.207	4.27	6.15	0	I418
	Crec	0.061	0.00	0.13	0.0003	I41	Vaie	4.37	3.51	5.23	0	I4120
	Dubte	0.345	0.18	0.51	0.0008	I313	Nespai	1.395	0.90	1.89	0.0033	I211
	Adversativa	0.669	0.44	0.90	0.0041	I415						
	Reflexiu2s	0.365	0.20	0.53	0.0167	-						

Comentaris: Hi ha homogeneïtat en les formes lèxiques com Quantitat (I414), Casualitat (I113); Auxiliar (I112); Personal3s; Grup (I113); Diagnòstic (I413); no-dubte (I313) i Feble.

Interpretació: Els comentaris als textos MPOe2 es caracteritzen per una freqüència lèxica significativament superior a la mitjana global relacionada amb Determinants, Reflexiu3s, Educadora (I115), Qualificatiu + (I414), Edat (I416) i Pensar (I4112).

A tall de conclusió, pel que fa a la setena hipòtesi, observem que hi ha una freqüència semblant en quan a formes lèxiques relacionades amb *Insight* i *Elaboració* al final de l'experiència formativa ja sigui en relació als textos comentats estàndards (MPOe2) o als textos lliures presentats per elles mateixes en el segon torn de presentacions (MPOII2). D'aquesta manera en les presentacions lliures després de participar en l'experiència formativa observem 3 formes relacionades amb *Insight*, 3 formes relacionades amb *no-Insight* i una forma relacionada amb *Elaboració*. En els comentaris als textos estàndards observem 3 formes relacionades amb *Insight*, 5 formes lèxiques relacionades amb *no-Insight* i una forma relacionada amb *Elaboració*.

Si bé esperàvem obtenir uns resultats més òptims pel que fa a la incidència dels grups Balint i l'augment en la seva tolerància a la frustració veiem que no s'ajusta a les nostres expectatives inicials però no per això cal ometre'ls. (Lilienfeld, 2000)
 “Projective techniques may be distorted by the “file drawer problem” (publication bias) i.e. the selective tendency of negative findings to remain unpublished.” .(p.31)

Hi ha altres factors que poden interferir en la interpretació dels resultats del test com podem ser la correlació entre depressió i puntuació baixa en les respostes Extrapunitives (Coche et al. 1979); els problemes de l'administració col·lectiva versus l'administració individual dels tests de completar (Lis, 1999), les diferències observades segons les diferències sexuals (Hartmann et al. 1997, Tatsuki, 2000) i també segons l'edat del frustrador i del sexe de la persona frustrada (Tatsuki, 2000); i, diferències entre sexe Lata-Pushp (1995) conclou que les dones de la mostra, en aquest cas versió infants i adolescents, mostraven més reaccions intenses de defensa del jo (**ED**). En canvi els nois mostraven més alta puntuació en respostes extra-punitives (**E**) que les noies. (p.38)

Els resultats d'aquest test també podrien ser explicats com a conseqüència de la maduració personal, per l'efecte de la situació experimental i d'altres fonts d'esbiaix segons Kish (1987) com l'efecte temps, la selecció dels subjectes, els estudis de pre-test, els tractaments experimentals, els errors en les variables, la representació de l'univers. (p.121)

Les formes lèxiques significativament diferent només es poden tenir en compte aquelles que abans d'iniciar l'experiència formativa es presentaven amb la mateixa freqüència en ambdós grups.

Quadre 7- Formes lèxiques significativament diferents al final de l'experiència formativa.

Hàbits i Dimensió emocional són les dues úniques formes que tenen una mateixa freqüència en ambdós grups al principi de l'experiència (taula 9, p. 199) i tenen

una freqüència significativament diferent després de participar en ambdós seminaris de formació (taula 15, p. 217)

Formes lèxiques homogènies al principi de l'experiència Grup tipus-Balint i grup tipus-Lliçó		Grup tipus-Balint després	Grup tipus-Lliçó després
Hàbits	(I214)	n.s.	(p-valor=0.0588) μ
D. Emocional	(I21)	(p-valor=0.086) μ	(p-valor=0.0069) o

μ Expressa una freqüència lèxica significativament superior a la mitjana global de tots els textos.

o Expressa una freqüència lèxica significativament inferior a la mitjana global de tots els textos.

n.s. No s'observen diferències significatives.

7.6.3- Valoració d'aquesta experiència formativa per part de les educadores.

**Taula 20: Valoració de l'experiència formativa en ambdós grups.
Proves de Khi-quadrat.**

	Grup-Balint	Grup-Lliçó	Sig.asintòtica (bilateral)
1- Utilitat del seminari a nivell personal			
Entendre les relacions inter-personals	10	6	
Més confiança en mi mateixa	1	1	
Nous continguts per ensenyar	0	4	
La teoria no concorda amb la pràctica	0	1	p-valor= 0.053
2- Utilitat del seminari a nivell grupal			
Entendre el que faig a la classe	3	1	
Enriquiment personal	6	0	
Treballar en grup és difícil	2	5	
Aconseguir més coordinació	0	2	
Desvetlla egoisme i competència	0	4	p-valor=0.001
3- Utilitat del seminari a nivell professional			
Entenc i participo més en les reunions d'equip	1	1	
Entendre el que passa dins del grup-classe	9	1	
Organitzar i portar una classe	1	10	p-valor=0.001

El grup tipus-*Balint* valora la participació en aquest tipus de seminari com a mitjà per *Entendre les relacions interpersonals*; *Entendre el que fa a la classe*; *Enriquiment Personal*; i, *Entendre què passa dins el grup classe*.

El grup tipus-*Lliçó* valora la participació en aquest tipus de seminari com a mitjà per *aprendre Nous continguts per ensenyar*; *Treballar en grup és difícil*; *Aconseguir més coordinació*; *Desvetlla egoisme i competència*; i, *Organitzar i portar una classe*.

7.6.4- Diferències globals pel que fa a les freqüències lèxiques en ambdós grups.

Veiem homogeneïtat lèxica en ambdós grups pel que fa a les formes lèxiques *hàbits* (I214) i *Dimensió Emocional* (I21) al principi de l'experiència en ambdós grups i heterogeneïtat lèxica al final de l'experiència formativa essent més alta la freqüència de la forma lèxica *Dimensió Emocional* (I21) en el grup tipus-Balint i més baixa en el grup tipus-Lliçó després de l'experiència; i desapareixen les diferències significatives en la forma lèxica *Hàbits* (I214) en el grup tipus-Balint mentre que augmenta en el grup tipus-Lliçó després de l'experiència formativa.

En ambdós grups disminueixen la quantitat de paraules en els textos després de l'experiència formativa és a dir més riquesa expressiva i especificitat.

Podem pensar que el grup tipus-Balint que experimenta un grau més alt d'evolució cap a la forma lèxica *Dimensió Emocional* pot ésser influït fet de que aquesta mostra de 12 educadores:

- 1- El grup acceptà aquest tipus de seminari quan se li va ser atorgat. El grup tipus-Balint coincideix en el grup que es va matricular primer a aquest pla de formació, per tant el grup es pot caracteritzar per ser més previsor.
- 2- En la mostra d'educadores participants en el grup tipus-Balint hi ha un percentatge més elevat de mares, educadores que tenen fills en el moment de formar part en l'experiència (p-valor=0.042); hi ha un percentatge més elevat d'educadores amb més experiència professional (p-valor=0.035); hi ha un

percentatge més elevat d'hores de dedicació a la preparació de les classes ($p\text{-valor}=0.004$); i, per últim un percentatge més elevat d'educadores que ja se senten educadores malgrat encara no tenir la titularitat o equiparació professional motiu pel que cursen aquesta formació.

3- Les participants en el grup tipus-*Balint*, en ser reunides per revisar la seva pràctica quotidiana i amb un objectiu clar, probablement tinguin una coordinació que acoti els termes de les discussions, els enquadri amb un rigor més gran i això impliqui una riquesa més gran en el llenguatge. (Slapack, 1998)

4- La variable sexe de la conductora dels dos grups pot incidir en l'obtenció dels resultats dels dos grups després de participar en l'experiència formativa. (Lipgar, 1993, 1998).

5- Els participants en el grup tipus-*Balint* al principi de l'experiència formativa fan uns textos significativament més llargs que el grup tipus-*Lliçó* i ambdós grups després de l'experiència formativa. Pensem que té a veure amb la idea de Pennack (1929) citat per Elton Mayo (1960) i el seu mateix estudi sobre la Hawthorne Experiment on els canvis es produeixen ja des del principi en que el participant sap que formarà part d'una experiència diferent degut al canvi en l'actitud mental i la necessita d'una supervisió adreçada a tenir en compte el progrés individual de cada membre del grup de

manera que el treballador pugui trobar la seva pròpia llibertat en la feina (pp. 67 i 69).

Malgrat els dos grups no són comparables al principi de l'experiència, com es fa palès a la taula 9 (p. 199) excepte per 14 formes lèxiques, veiem com recullen les taules 11 (p.205) i 13 (p.211), que el grup tipus-*Balint* es diferencia significativament del grup tipus-*Lliçó* per tenir una freqüència més alta en les formes lèxiques relacionades amb *Insight: Embaràs* (I113), *Vaie* (I4122); *Dubte* (I313); i, *Dimensió Emocional*. Augmenta també significativament la forma lèxica relacionada amb *Elaboració: Observació* (E316). (taules 11 i 15, pp. 205 i 217)

Per altra banda el grup tipus-*Lliçó* es caracteritza al final de l'experiència formativa per presentar una freqüència significativament més alta en les formes lèxiques relacionades amb *No-Insight: Joc* (I214), *Hàbits* (I214), *Qualificatiu +* (I414) i *Curriculum* (I214). (taules 13 i 15, pp. 211 i 217)

Les formes lèxiques que no varien en quan a freqüència en ambdós grups (grup tipus-*Balint* i grup tipus-*Lliçó*) i ambdós moments (MPOe1 i MPOe2) són *Vaii* (I4121), *Causalitat* (I113), *Pre-matemàtica* (I214), *Assessorament* (I114), *Situacions Punitives* (E423), *Venii* (I419) i, *Temps* (E111). (taula 15, p.217). Per tant en aquest darrer grup, tipus-*Lliçó*, la discussió es centra en temes cognitius (Albani et.al, 2002, p.299)

7.6.5- Característiques lèxiques en ambdós grups i ambdós moments

El grup tipus-*Balint* es caracteritza per una freqüència significativament més alta, i el grup tipus-*Lliçó* amb una freqüència significativament més baixa, ambdós moments, pel que fa a 8 formes lèxiques relacionades amb *Insight* (I): Nee (I215) p-valor=0.002; Veii (I4123) p-valor=0.004; Embaràs (I113) p-valor=0.0056; Dimensió Emocional (I21), Dubte (I313) p-valor=0.0185; Integració (I112) p-valor=0.0303, Plorar (I214) p-valor=0.0317, Grup (I113) p-valor=0.0708; Una forma lèxica relacionada amb Elaboració (E): Observació (E316) p-valor=0.0417; i, 2 formes lèxiques relacionades amb No-Insight (I): Superdotat (I414) p-valor=0.0012 i Esmorzar (I214)

El grup tipus-*Lliçó* es caracteritza per una freqüència significativament més alta, i el grup tipus-*Balint* amb una freqüència significativament més baixa, ambdós moments, en 7 formes lèxiques relacionades amb No-Insight (I): Control (E421) p-valor=0.0001, Nespai (I211) p-valor=0.0018, Qualificatiu - (I414) p-valor=0.0018, Hàbits (I214) p-valor=0.0268, Currículum (I214) p-valor=0.0352, Qualificatiu + (I414), Vanie (I418) i, 3 formes lèxiques relacionades amb Insight (I): Vairi (I4121) p-valor=0.0457, Abandó (I111) p-valor=0.0692, i, Interessar (I4112) p-valor=0.089.

Quadre 8- Indicadors d'Insight i Elaboració significativament diferents en els dos grups a partir de les formes lèxiques en els comentaris als textos estàndards després de les diferents experiències formatives.
Síntesi de les taules 15 i 19, pp. 217 i 233.

	grup-Balint		grup-Lliçó	
	principi de l'experiència	final de l'experiència	principi de l'experiència	final de l'experiència
Indicadors d'Insight	4	5	3	1
Indicadors de no-Insight	6	-	3	7
Indicadors d'Elaboració	1	1	-	-
Indicadors de no-Elaboració	-	-	1	1

Quadre 9- Transformacions significatives en termes d’*Insight*, *Elaboració* * i *tolerància a la frustració* en els grups *tipus-Balint* i *tipus-Lliçó*. Comparables a principi de l’experiència i diferentment significatiu al final de l’experiència formativa. Síntesi de les taules 9, 15 i 16, pp. 199, 217 i 220.

	Evolució del Llenguatge			Test de Frustració de Rosenzweig														
	Relacionat amb Insight	Relacionat amb no-Insight		Tipus d'agressió	9 variables									G.C.R.				
		Internalitat	Externalitat		Direcció de l'agressió	OD	ED	NP	EOD (E')	EED (E)	ENP (e)	IOD (I')	IED (I)		INP (i)	MOD (M')	MED (M)	MNP (m)
Grup tipus-Balint	(p-valor= 0.086) μ	-		E	I	M												
Grup tipus-Lliçó	(p-valor= 0.0069) o	(p-valor=0.0588) μ		+	+	-	+	+	-	-	+	+	+	-	-	+	-	-
p-valor	s	s		n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	0.079

- Després de l'experiència formativa no hi ha diferències significatives en la puntuació de EOD (E'), INP (i) i, respostes Extrapunitives (E-A) mentre que en començar l'experiència sí que hi eren.
- Pel que fa a Elaboració no s'ha inclòs en la taula perquè no s'ha trobat cap *transformació* significativa en el discurs narratiu de les educadores en ambdós grups i en ambdós moments.
- Les categories i variables ressaltades en gris ens indica que no eren comparables ja que al principi de l'experiència formativa hi havia diferències significatives.

↑ Ens indica un augment significatiu d'aquesta forma lèxica respecte a la mitjana global dels textos comentats MPOe1 i MPOe2 només pel grup tipus-Balint.

↓ Ens indica una disminució significativa d'aquesta forma lèxica respecte a la mitjana global dels textos comentats MPOe1 i MPOe2 només pel grup tipus-Balint.

Quadre 9a- Transformacions significatives en termes d’*Insight*, *Elaboració* i *tolerància a la frustració* en el grup tipus-*Balint* comparant abans i després de participar en l’*experiència* formativa.
Sintetitzem només les transformacions que ha experimentat el grup tipus-*Balint* sense comparar-lo amb el grup tipus-*Balint*.

Síntesi taules 11 i 12, pp. 205 i 208.

Evolució del Llenguatge		Test de Frustració de Rosenzweig																		
Relacionat amb Insight	Relacionat amb no-Insight	Direcció de l'agressió						Tipus d'agressió			9 variables									
I113 (p-valor=0.0103)	I415 (p-valor=0.0053) o	Relacionat amb no-Elaboració	E-A	I-A	M-A	OD	ED	NP	EOD (E')	EED (E)	ENP (e)	IOD (I')	IED (I)	INP (i)	MOD (M')	MED (M)	MNP (m)	G.C.R.		
I412 (p-valor=0.0268)	I211 (p-valor=0.092) o																			
I313 (p-valor= 0.0436)	I214 (p-valor=0.014) o																			
I113 (p-valor=0.04421)	I112 (p-valor=0.066) o																			
	I414 (p-valor=0.0717) o																			
Relacionat amb Elaboració																				
E316 (p-valor=0.04421)	μ E431 (p-valor=0.0062) o																			
Transformacions significatives	Transformacions significatives																			
		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
		n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	

↑ Ens indica un augment significatiu d’aquesta forma lèxica respecte a la mitjana global dels textos comentats MPOe1 i MPOe2 tenint en compte els dos grups i ambdós moments.
↓ Ens indica una disminució significativa d’aquesta forma lèxica respecte a la mitjana global dels textos comentats MPOe1 i MPOe2 tenint en compte ambdós grups i ambdós moments.

MED (M) ↓ :Minva la tendència a evadir la frustració i la situació frustrant ja no és vista com inevitable.

Quadre 9b- Transformacions significatives en termes d’Insight, Elaboració i tolerància a la frustració en el grup tipus-Llicó comparant abans i després de participar en l’experiència formativa. Sintetitzem només les transformacions que ha experimentat el grup tipus-Llicó sense comparar-lo amb el grup tipus-Balint.

Síntesi de les taules 13 i 14, pp. 211 i 214.

Evolució del Lenguatge		Test de Frustració de Rosenzweig																		
Relacionat amb Insight	Relacionat amb no-Insight	Direcció de l'agressió						Tipus d'agressió			9 Variables									
I4121 (p-valor=0.0365) I115 (p-valor=0.0022) I212 (p-valor=0.0003) I21 (p-valor=0.069) I4123 (p-valor=0.0695)	μ	I214 (p-valor=0.032)	μ	Relacionat amb no-Elaboració	E-A	I-A	M-A	OD	ED	NP	EOD (E')	EED (E)	ENP (e)	IOD (I')	IED (I)	INP (i)	MOD (M')	MED (M)	MNP (m)	G.C.R.
	μ	I214 (p-valor=0.0588)	μ																	
	o	I211 (p-valor=0.0669)	μ																	
	o	I414 (p-valor=0.094)	μ																	
	o	I214 (p-valor=0.0987)	μ																	
	o	I416 (p-valor=0.0092)	o																	
Transformacions significatives	-	E421 (p-valor=0.0001)	o	Transformacions significatives	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	0.05	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	0.054	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.

↑ Ens indica un augment significatiu d'aquesta forma lèxica per l'anàlisi textual o augment significatiu pel que va a la puntuació obtinguda en la variable o categoria del test de Rosenzweig respecte a la mitjana global dels textos comentats MPOe1 i MPOe2 només pel grup tipus-Llicó.
↓ Ens indica una disminució significativa d'aquesta forma lèxica respecte a la mitjana global dels textos comentats MPOe1 i MPOe2 només pel grup tipus-Llicó.
Minven les respostes d'Ego Defensa, per tant minven les projeccions i s'observa un augment en les respostes del tipus Intrapuntives Persistència de la Necessitat –IPN (i). D'aquesta manera les educadores participants en aquest grup ofereixen després de l'experiència formativa més reparació, generalment degut a la culpa, per a solucionar el problema.

7.7- Estudis futurs

Pensem que aquesta recerca és l'embrió de futurs projectes que tenen a veure amb la supervisió quotidiana del treball del docent a fi i efecte de millorar els aspectes relacionals i emocionals que es produeixen dins de la classe i que augmenten de complexitat quan aquesta relació mestra-alumne es viu des de l'adolescència. Creiem que l'aplicació dels grups tipus-Balint en el camp d'educació pot ajudar als educadors, mestres i professors a entendre la dinàmica grupal i a esbrinar quins factors emocionals afavoreixen i quins factors emocionals dificulten la tasca principal del docent que és la d'educar. D'aquesta manera, aquest treball grupal, aquest model de supervisió, oferirà a l'educador aquesta capacitat de "reverie"⁴⁵ que a la vegada serà transmesa al grup classe. (Bion, 1987, p.60)

Al llarg però d'aquesta recerca hem trobat un seguit de dificultats que cal reconduir en els projectes futurs:

a- Dificultats pel que fa a la mostra

a.1- El tamany de la mostra escollida ha estat en alguns casos insuficients per cosa que ha dificultat el nivell de significació estadística de les dades obtingudes.

a.2- L'heterogeneïtat d'ambdós grups ha interferit en la interpretació dels resultats atès que s'ha donat inferències que han contaminat la conclusió dels resultats obtinguts. En estudis futurs caldria assegurar l'homogeneïtat dels grups a principi de l'experiència si el nostre objectiu és comparar dues metodologies formatives diferents. Caldria doncs solventar en estudis futurs l'error de

⁴⁵ El concepte de reverie ha estat traduït al català com a somieg (Esteve, 1984) i expressa aquesta funció contenidora - en aquest cas de l'educador envers l'infant i el grup classe -, fer-se càrrec de les ansietats del mateix educador, de l'individu i del grup sense l'ús de defenses per pal·liar aquesta ansietat.

mostreig observat en aquesta recerca si volem comparar els dos programes de formació.

b- Revisió de les unitats de pensament i indicadors a fi i efecte d'establir unes categories que compleixin la condició d'exhaustivitat i mútua exclusivitat.

c- La necessitat d'un co-conductor grupal:

Considerem necessari compartir l'experiència amb un co-conductor grupal a fi i efecte d'analitzar els aspectes transferencials i contra-transferencials que es produeixen dins la dinàmica grupal. D'aquesta manera ens decanem per defensar el model de formació del Centre Tavistock "Emotional factors in learning and teaching" on s'ofereix la supervisió dels petits grups d'educadors conduïts per dos conductors experimentats tant en educació com en el treball grupal des de la perspectiva psicoanalítica.

d- Altres focus d'atenció en la dinàmica grupal

La nostra recerca s'ha centrat en les transformacions en el contingut narratiu de les educadores en termes d'*insight i elaboració* i ho hem contrastat amb les transformacions que s'han produït a nivell de tolerància de la frustració però ens ha desvetllat altres temes d'interès relacionades amb la vida grupal. D'aquesta manera al llarg de la nostra experiència sobre el treball grupal podem valorar que la vida del grup des que es forma fins que es conclou el treball proposat passa per un seguit de fases que es van repetint independentment dels grup.(González, 1997). Aquestes fases de desenvolupament grupal inclouen una primera fase de Dependència amb dependència-fugida; contradependència-fugida; resolució- catarsi; una segona fase d'Interdependència que inclou Il·lusió-fugida; Desil·lusió-Fugida; Validació consensual. (pp.123-128).

Tuckman (1965), citat per González (1996) descriu cinc etapes com a model de desenvolupament del grup d'aquesta manera hi ha una primera fase marcada per la

cortesia, la confusió, la precaució i la posada en comú; una segona fase, turmentosa, en la que predomina la inquietud, sorgeixen els conflictes, confrontacions i es desenvolupa el sentit crític; una tercera fase normativa que es distingeix per la cooperació, la col·laboració, la cohesió i el compromís; una quarta fase, d'execució caracteritzada per l'assumpció del repte davant de la tasca, la innovació, la creativitat i la consideració; i, una darrera fase anomenada de clausura, difícil d'identificar sobretot en els grups organitzacionals, que es caracteritza pel compromís, la comunicació, el consens i el tancament del grup. (p.97)

Pensem que la proposta grupal des de la perspectiva psicoanalítica passa per un procés que conté unes fases prou diferenciades, descrites de manera qualitativa per Kaës (1976) i que tenen relació amb les fases que Meltzer (1967) observa en el procés psicoanalític sota el fenomen transferencial que són: “*The gathering and deepening of the transference; Geographical confusion and the differentiation of self and object (The “toilet-breast”); Zonal confusion (Horizontal splitting); The threshold of the depressive position (The impasse; towards integration); The weaning process. (Integration and introjection; inspired interpretations); i, Recovering from analytical illness.*”

Aquesta darrera fase Meltzer no la inclou com a tal sinó com a una necessitat latent que es presenta en finalitzar un procés psicoanalític. El que hem pogut observar en les educadores és que demanen fer un seguiment o un treball continuat d'aquesta manera de treballar a fi i efecte de explorar i supervisar les seves pròpies actuacions com a educadores en el seu què fer quotidià i és el que pensem que s'hauria de poder oferir des d'ensenyament a fi i efecte de millorar el control de qualitat relacional de la interacció mestra-alumne-grup classe.

L'observació de la vida del grup des d'una perspectiva psicoanalítica ens permet detectar que aquestes fases s'hi repeteixen i creiem que seria un punt de partida per properes investigacions.

IV- CONSIDERACIONS FINALS I CONCLUSIONS

Capítol 8: Consideracions Finals

Aquest estudi exploratori ens ha permès aprofundir en els aspectes grupals adreçats a millorar els aspectes professionals del treball quotidià de l'educador.

Partint del criteri dels experts en treball grupal hem pogut esbrinar i clarificar quines són les millores esperades dins del grup pel que fa a uns dels objectius finals que són aconseguir insight i guanyar en el procés d'elaboració dels processos interns i externs que participen en el fenomen grupal des de la perspectiva psicoanalítica.

A partir d'aquests consens grupal n'hem extret les tipologies de pensament i indicadors d'*Insight* i *Elaboració* a fi i efecte d'utilitzar-los com a instrument per la valoració de l'evolució de discurs narratiu dels comentaris i textos presentats per les educadores d'escoles bressol sobre situacions quotidianes dins de l'aula a la Llar d'Infants.

A partir de l'anàlisi textual d'aquests discursos narratius podem concloure els següents resultats:

8.1- Característiques lèxiques del discurs narratiu de les educadores participants en l'experiència de grup tipus-Balint.

Al principi de l'experiència formativa utilitzava més formes lèxiques relacionades amb no-Elaboració, Activació de les defenses i relacionades amb No-Insight probablement a fi i efecte d'evitar doloroses confrontacions referents a la manera de treballar de cadascú. Això sovint implicava que l'educadora que presentava parlava massa i generalment sobre detalls que eren irrelevants al cas del problema. Algunes vegades el grup esdevenia adormit i avorrit i fora del treball encomanat; altres vegades hi havia un assetjament de comentaris i preguntes que feien, també, que els aspectes rellevants fossin obviats. Més endavant aquell qui presentava esdevenia més selectiu amb allò que

presentava i això feia que els aspectes més dolorosos dels problemes que calia tractar podien ser tractats amb menys preàmbuls.

8.2- Motius pels quals presentaven les educadores participants a l'experiència formativa grup tipus-Balint

Els motius pels quals les educadores participants al grup tipus-Balint presentaven eren diversos. Algunes vegades era en demanda d'ajuda perquè s'havia establert algun tipus de relació a l'aula que semblava trobar-se en un impàs i el mestre o educador trobava la necessitat de compartir-ne aquesta responsabilitat amb el grup.

En d'altres ocasions es podia observar un cert sentit de complaença i satisfacció pel que fa a la seva pràctica professional la qual volien compartir al seminari. En ambdues ocasions es repetia el fet de que hi hagués un interès més gran en presentar aspectes generals i en canvi parlar del nen que semblava que es volia presentar quedava com a aspecte més secundari; algunes vegades l'educadora simplement sentia que havia estat parlant massa i que calia que fos el grup qui prengués el seu paper per discutir el cas. Quan una educadora presentava un cas es centrava en aspectes que pensava que eren més rellevants. Així que la preocupació principal apareixia estretament lligada a la relació aleshores era on el grup centrava la seva atenció. Això podia conduir l'atenció del grup en aquells aspectes de la relació que eren massa emfasitzats o desestimats per l'educadora i d'aquesta manera treballar amb el problema dels seus propis punts cecs.

Pensem que el cas escollit no es degut a l'atzar sinó que ve a representar una problemàtica personal tal i com han observat Gori i Miolan. (1980, p.90)

Els temes que presentava el grup Balint coincideix amb els temes treballats en el grup Lliçó pel que fa al currículum establert en aquest pla de formació. Per tant podem

confirmar que l'educadora té clar el currículum que ha d'impartir i a vegades els programes de formació adreçats als educadors reiteren aquesta funció innecessària.

Al llarg de l'experiència grupal, una de les participants en el grup tipus-Balint abandonà l'experiència. Creiem que pot ser interpretat a causes contra-transferencials atès que es veié en la supervisió que aquesta educadora, era vista per l'autora d'aquesta tesi molt rígida, normativa i amb trets obsessius importants. Això havia fet que en alguna ocasió l'autora d'aquesta tesi en les sessions tipus Balint confongués el seu nom per un altra relacionat amb un personatge d'una sèrie televisiva que coincidia amb aquests trets característics de la personalitat. L'educadora mai expressà el seu disgust per aquest lapsus lingüe comès per mi mateixa però en canvi abandonà el grup gairebé al final de l'experiència adduint que havia trobat un treball que li era incompatible amb aquesta assignatura. Més endavant i dins del mateix grup Balint les educadores digueren que aquesta noia hagués pogut continuar dins del grup perquè no li era incompatible amb l'horari de la nova feina que havia trobat. Algunes de les educadores verbalitzaren que potser la noia s'havia sentit poc acollida dins del grup o fins i tot rebutjada i és precisament aquest aspecte de rebuig, sentiment de rebuig o exclusió per part de la conductora del grup el que pensem que facilità l'abandonament de l'experiència unes dues setmanes abans d'acabar el curs. D'aquesta manera és aquesta noia la que abandona al grup davant del sentiment de ser abandonada i no incorporada dins del mateix grup.

La pèrdua d'un dels membres del grup és difícil de digerir i probablement la resta dels membres no es poden mai refer d'aquesta pèrdua atès que en les seves fantasies hi ha moltes experiències de pèrdua no resoltes.

8.3- Diferències lèxiques entre el grup d'educadores participant a l'experiència tipus-Balint i el grup d'educadores participants a l'experiència tipus Lliçó.

Analitzant conjuntament els dos grups ambdós moments observem que el grup tipus-Lliçó caracteritza per una freqüència més alta pel que fa a les formes lèxiques relacionades amb els qualificatius que inclou els adjectius amb connotació tant positiva com negativa. Voltaire anomenava l'adjectiu com l'enemic del nom. L'objecte fa més impressió que el seu color particular. Els adjectius “powder and puff” i els adverbis enlluernen al verb. Sense nom res no passa. (Price,1981).

“Sense el verb el subjecte no pot actuar, no pot canviar, no pot esdevenir. Noms i verbs són el muscle i la moció d'una frase. (...) si omplis els teus paràgrafs amb fets i acció, pots donar al lector el sentiment que nosaltres podem sentir i tocar i provar el que estem descrivint.(.....)abandonant els adjectius, no has abandonat la complexitat o la tragèdia del que descrius. Ajudes al lector a entendre't. Més treball per a tu, menys pel lector.(...)“Quan el teu cor es pur, el mètode de comunicar és simple: elimina adjectius i adverbis. Utilitza noms i verbs. Substitueix els adjectius i adverbis per noves frases. Centra't en la gent, en els fets, en les accions”(....).L'ús dels verbs en passiu fa ningú responsable, les coses es fan, ningú les fa;(....) El món del temps passiu, la persona gairebé no és, o absorbeix els impulsos dels altres. Ell no ho ha fet. D'aquesta manera, el verb passiu és el més adequat quan el subjecte és la víctima.(.....). Tenim tendència a utilitzar els verbs en passiva quan el subjecte ha perdut el control –ell va ser mogut a-, en comptes de ser ell qui ha fet. També suggereix una identitat simple o un estat. En canvi els verbs en veu activa suggereixen que podem moure'ns, créixer, caure; fa possible que els canvis es puguin produir. (p. 148)

8.4- Pel que fa al paper de l'educador

Winicott (1988) feu èmfasi en la influència de la mare en el nadó així com les repercussions d'aquesta influència en els estats de desenvolupament futurs. Quan Winicott parla sobre l'establiment que fa el nadó en el contacte amb la realitat distingeix tres tipus de nadons en funció de com han anat els primers processos de nodriment.

Creiem que això també és aplicable a la relació establerta entre l'educadora i l'infant.

La seva adaptació a l'escola dependrà de la seva història emocional i de la seva capacitat per ésser contingut. Tots aquells nens que han tingut uns mestres que s'han pogut adaptar a les seves necessitats, sense oblidar la tasca primària – educar - podran

aprendre de l'experiència. Cal doncs donar l'oportunitat a l'alumne de gaudir de l'experiència d'una "good-enough teacher"⁴⁶ que aconsegueix aquestes funcions.

Bion (1970) proposa tres formes bàsiques de relacions de continent-contingut: "the comensal form" en la que dos objectes comparteixen un tercer per benefici de tots tres; "the simbiotic form" en la que un depèn de l'altre per benefici mutu; i, la forma parasitària en la que un depèn de l'altre per produir un tercer en detriment de tots tres. En aquesta darrera forma no es dona reciprocitat entre continent i contingut i per tant comportar dificultats en el desenvolupament normal.

Quan pensem psicoanalíticament sobre conteniment⁴⁷ dels conflictes acostumen a posar l'èmfasi en la capacitat de l'individu per contenir els sentiments. Pensem en termes de la qualitat dels objectes interns que ha introjectat l'individu i que és cabdal per la negociació dels conflictes futurs. Però explorem poc les capacitats de la nostra societat i les seves institucions com a contenidors de l'ansietat dels individus. Les escoles com a organitzacions poden també servir per reduir o contenir ansietat. Cal però cuidar al mestre, cuidar la salut mental del mestre, entendre la relació entre les baixes laborals i les somatitzacions del col·lectiu d'educadors i entendre els aspectes inconscients que apareixen quotidianament en el treball de l'educador. (Obholzer (1994) o com deia Meltzer (1927) "We should keep in mind all the factors involving individuals and how

⁴⁶ Diversos autors utilitzen aquest terme fent referència a les mínimes qualitats maternes per contenir les ansietats de l'infant. Bettelheim (1987) en fa referència en quan a "Good enough parent" o Winnicott "Good Enough mother" (1988)

⁴⁷ Quan ens referim a contenció, conteniment i contenir fem referència al concepte de Bion (1962) per explicar aquell estat mental en que la mare, inconscientment, està en contacte amb les evacuacions o comunicacions del dolor i malestar del seu nadó així com en les seves expressions de plaer, de ser capaç de connectar-hi, d'assaborir-les amb tranquil·litat i amor o modelar-les quan es tracten de comunicacions plenes de desesper i odi. La capacitat de la mare per saber rebre i manejar tot aquest torrent emocional i retornar-lo al nadó d'una manera més recognizable i tolerable per a ell. Bion pensava que aquesta capacitat de conteniment per part de la mare és essencial per afavorir l'habilitat del nadó per incorporar, per conèixer i reconèixer i entendre diferents parts d'ell mateix i la seva relació amb els altres. D'acord a aquesta manera de veure les coses la mare esdevé el "contenedor" i els impulsos fragmentats del nadó així com les seves emocions el "contingut". Aquesta relació de "contenedor- contingut" constitueix el model de Bion pel que fa al "thinking of thoughts", un model per a processar l'experiència emocional i contribuir a l'estructuració de la personalitat. (p.90)

these individuals affect the class-room, the school, the family, environment and possibly also society in order to understand the groups dynamics.” . Si aquests factors no es tenen en compte les conseqüències que es poden recollir són en detriment d’una saludable pràctica professional (Trepat, Ascaso, Beni, Tort, Batalla, Corbella, Sala (1994). Així per exemple per citar Folch i Camarasa (1989),

“Es sabido que la tensión, ansiedad o la angustia, [en el maestro] puede manifestarse por una psicopatología psicosomática e incluso por una patología psiquiátrica mayor. Hoy las manifestaciones somáticas más frecuentes son las digestivas: náuseas y vómitos, aerofagia, gastritis y ulcus péptico (la clásica “llaga de estómago”), el colón irritable y el estreñimiento. Otras manifestaciones pueden ser los vértigos y las cefaleas tensionales y sobre todo la fatiga, que es responsable del absentismo laboral y del bajo rendimiento profesional. Algunos maestros sufren trastornos psiquiátricos más importantes, siendo actualmente muy frecuentes las depresiones. Más graves pero mucho menos frecuentes son otros trastornos de estructura psicótica.” (p.13)

Aquesta experiència pot ser útil si els mestres desenvolupen una “vision turned inwards and outwards”. Una comprensió de les experiències emocionals i una capacitat per fer decisions útils. (Meltzer, 1991) i es tracta d’una “Responsabilitat moral i també col·lectiva” i per tant, com diu Anguera (1990):

“Es tracta per tant de prevenir la salut mental. Som nosaltres, els adults, els que tenim la responsabilitat de donar-los durant el seu creixement infantil i adolescent, a casa i a l’escola, un ambient de seguretat i confiança emocional que faci possible que en cada persona es desenvolupi un criteri propi, una capacitat moral autèntica, perquè trobi així la seva pròpia manera d’utilitzar o no els codis morals i culturals de l’època que li toca viure.” (p.90).

Rabadà (2003), en el seu informe afirma que les cinc malalties més diagnosticades als professors de Secundària a Catalunya (curs 2001-2002) són: Patologia locomotora, conjuntiva i traumatològica (un 21,8%); otorrino-laringològiques (un 14,5%); mentals (un 12%); aparell respiratori (un 8%); i, aparell digestiu (un 5,6%). El 10% dels professors consumeix tranquil·lizants i dos de cada 10 docents demanen la baixa per malaltia escolar. Pel mateix autor, la prevalència de trastorns de salut comparant docents i no-docents és: mal estat de salut apercibut (un 16,9% docents i un 7,5% no docents);

mal estat de salut mental (un 16,8% docents i un 12,7% no-docents); i, consum de tranquil·litzants ansiolítics o somnífers (un 9,8% docents i un 4,3% no-docents).

8.5- Respecte al Currículum

Un dels temors en comparar aquestes dues propostes formatives era que el fet d'oferir un espai per pensar sobre els aspectes que intervenen en la interacció quotidiana educadora-alumne-grup classe era que anés en detriment del desenvolupament curricular. De fet el grup tipus-Lliçó presenta una freqüència més alta en quan a les formes lèxiques relacionades amb el currículum pel que fa als comentaris als texts MPOe1 i MPOe2. I, quan comparem les presentacions lliures (MPOll1 i MPOll2) de les educadores després de participar en l'experiència grup tipus-Balint, la forma lèxica relacionada amb els aspectes curriculars té una freqüència significativament més baixa després de l'experiència formativa. Creiem que en les seves presentacions es fa més palesa la preocupació pels aspectes de Dimensió Emocional i *Vinculació Afectiva* i que per tant els aspectes curriculars deixa de ser un motiu de preocupació o desig de ser compartit amb la resta del grup.

8.6- En el grup tipus-Lliçó al principi de l'experiència les Respostes Extrapunitives davant el Predomini de l'obstacle –EOD (E')- és més alt que en el grup tipus-Balint.

Això ens pot indicar que les participants en el grup tipus-Lliçó entenen que la presència de l'objecte frustrant és assenyalat amb insistència i que potser l'objecte frustrant és el fet de no participar en l'experiència formativa diferent, no-convencional, grups tipus-Balint.

8.7- Les educadores participants en el grup tipus-Lliçó abans d'iniciar l'experiència formativa tenen uns valors més alts en les respostes Extrapunitives (E-A) que al final de l'experiència formativa. Pensem que té la mateixa relació explicada en l'apartat

anterior. Creiem que les educadores d'escoles bressol participants en el grup tipus-*Lliçó* poden haver-se sentit excloses d'un pla de formació diferent del convencional.

Al final de l'experiència formativa aquesta diferència no només desapareix sinó que serà el grup tipus-*Balint* qui mostrarà uns valors més alts en aquesta variable (E-A). Entenem que el fet de ser objecte de supervisió dóna lloc sempre a les fantasies persecutòries (paranoides) de ser jutjat i el tipus de resposta davant la frustració és la que correspon al funcionament paranoide fonamentalment extrapunitives (E-A).

D'altra banda allò que és frustrant és atribuït també a allò extern (projecció) per tant és atribuït a l'obstacle extern.

Això es manifesta en forma d'atribució de responsabilitats als pares, a les institucions, a les carències materials, a les diferents maneres de ser dels nens-alumnes i les "solucions" proposades consisteixen en modificar l'obstacle mitjançant l'agressió. L'atribució de les responsabilitats als agents i circumstàncies externs és també una modalitat de funcionament paranoide (projecció).

8.8- Les educadores participants en el grup tipus-*Balint* tenen un valor més alt en Respostes Intrapunitives en Persistència de la Necessitat –INP (i)- al principi de l'experiència. Entenem que aquest grup pel fet de que es matriculin abans ja és una manifestació de que es senten subjectivament més necessitades.

D'altra banda el fet d'implicar-se en un procés de supervisió accentua el sentiment d'indefensió que és bastant equivalent a la persistència de la necessitat (NP).

Aquesta necessitat és sentida com a culpa de no saber-ne prou.

8.9- Després de participar en el dues experiències formatives desapareixen les diferències significatives que hi havia tant en les puntuacions als valors de les Respostes

Extrapunitives davant el Predomini de l'Obstacle –EOD (E') com en les Respostes extrapunitives (E-A).

8.10- Tendència –no significativa- en l'augment del Grau d'Adaptació Social (GCR) en el grup tipus-*Balint* després de participar en l'experiència formativa.

Després d'aquesta experiència grupal s'observa una tendència per part de les participants en el grup tipus-*Balint* a acceptar més els entrebancs que es van presentant en la seva pràctica quotidiana.

Els resultats del nostre estudi concorden amb l'estudi de Mitina (1990) pel que fa a un GCR més baix en els mestres en comparació amb d'altres grups professionals com pilots, físics o enginyers.

Atès que Mitina va observar una correlació positiva en el deteriorament de l'índex de CGR i els anys de pràctica educativa en els mestres podem pensar que la pràctica dels grup tipus-*Balint* fora una mesura pal·liativa d'aquest deteriorament i que per tant repercutiria en una millora de la qualitat del desenvolupament (tant cognitiu com emocional de l'infant).

Això és molt més important en vista dels resultats de Mitina que observa que la tolerància a la frustració en els mestres augmenta al llarg dels anys de pràctica professional però que troba fortes raons per sospitar que augmenta a base de l'evitació del conflicte (solució no-constructiva). Si es pogués mantenir o augmentar el GCR en aquesta població mitjançant l'ús de grups de sensibilització, per exemple grups tipus-*Balint*, els nostres resultats indiquen que s'enfrontaria la frustració no mitjançant l'evitació del conflicte sinó mitjançant solucions constructives.

8.11- Les educadores participants en el grup tipus-*Lliçó* disminueixen les puntuacions en les Respostes adreçades a la Defensa del Jo (**ED**).

En aquest sentit els nostres resultats no confirmarien els resultats de Mitina. Quan comparem només el grup tipus-*Lliçó* en ambdós moments observem una disminució de les reaccions del tipus de Defensa del Jo (**ED**) el qual indica que davant de les moltes i repetides frustracions professionals la reacció que el col·lectiu dels mestres- com a institució- no tendeix a afavorir en els individus una rigidificació en quan a preservar l'auto-estima mitjançant diversos recursos que fan en canvi que apareguin trets negatius en la personalitat del mestre tal com la irascibilitat, la rudesia, la inseguretat en els propis recursos, el nerviosisme i l'ansietat.

8.12- En el grup tipus-*Balint* augmenta un vocabulari associat a *Insight*, concretament *Dimensió Emocional* i en canvi en el grup tipus-*Lliçó* hi ha un augment del vocabulari associat a *Curriculum* (hàbits, pre-matemàtica, educació sensorial, coneixement del cos).

Entenem que les participants en el grup tipus-*Lliçó* en participar en aquesta experiència formativa presenten més conflictes respecte als aspectes curriculars mentre que les participants en el grup tipus-*Balint* el que es presenta com a conflicte educadora-alumne- grup classe són els aspectes relacionals i emocionals.

D'això se'n pot inferir que els membres del grup tipus-*Balint* han arribat a tenir una concepció dels aspectes curriculars en la qual - posant-hi els mitjans- l'evolució natural dels nens farà que aprenguin com defensava Freinet amb el seu Mètode Natural. (1970, 1972). En canvi allò que pot interferir segons les educadores del grup tipus-*Balint* són els aspectes relacionals i emocionals.

En no tenir en compte els aspectes relacionals i emocionals els recursos de les educadores del grup tipus-*Lliçó* són molt més reduïts; sembla que els manca confiança en el procés natural d'aprenentatge dels nens i que per tant conceben la seva feina com una tasca específica d'enquibir coneixements a la força i en contra de la mateixa voluntat dels nens.

8.13- No es fan paleses transformacions en termes d'*Elaboració* ni en el grup tipus-*Balint* ni en el grup tipus-*Lliçó*.

Els experts en treball grupal "Grup de grups" coincideixen en que el procés d'*Elaboració* és necessari per superar les resistències provocades pels insights aconseguits i segons aquests experts és fonamental un Procés intern, una Acció Psíquica i una Assimilació dels Descobriments Emocionals que afavoreixen el Creixement Intern-personal (Quadres 6a i 6b, p. 149 i 153, secció 6.8) o per Balint en la seva proposta de treball un reforçament del jo professional. (Rice 1965, Balint 1967, Bacal 1972).

El que veiem és que si bé l'ús del grup tipus-Balint pot afavorir l'augment de l'Insight en la pràctica quotidiana de l'educador cal un treball continuat d'afavoriment de l'Assimilació dels Insights aconseguits (procés d'*Elaboració*) per tal que els aconseguiments siguin duradors. Especialment tenint en compte que el col·lectiu d'educadors com a institució tendeix a afavorir les resistències del tipus restrictiu. Per tant caldria o bé una modificació substancial de la mentalitat (Bion, 1961) del col·lectiu d'educadors⁴⁸ o bé integrar en la jornada laboral dels educadores, mestres i professors una activitat permanent de supervisió del seu treball quotidià.

⁴⁸ En totes les experiències recollides per Freinet i Montessori es va proposar això i malauradament aquestes experiències no han tingut èxit.

Capítol 9: Conclusions

El treball quotidià de l'educador, mestre i professor conté un cúmul de tensions relacionades amb els aspectes interns i externs tant de la persona com del grup i les interaccions que dins de la classe es produeixen diàriament.

A l'aula s'experimenten un corrent d'ansietats i defenses sovint difícils d'explicar i entendre cosa que implica cercar com a solucions immediates - intervencions o bé actuacions- que van en contra de la tasca grupal que és la d'entendre i aprendre.

En aquesta recerca hem volgut explorar quina incidència tenen dues propostes de seminari diferents dins d'un mateix pla de formació d'educadores d'escoles bressol en quan a transformacions relacionades en adquisició d'insight i millora en el procés elaboració com a mesures qualitatives i en quan a tolerància a frustració i la seva relació amb la direcció de l'agressivitat com a mesura quantitativa partint del test semi-projectiu de Saül Rosenzweig (1947), PFT (Picture Frustration Test).

Hem partit de l'estudi d' Armstrong (1982) i Lange-Smith (1993) en quan a l'ús dels grups Balint en la població d'educadors i l'estudi de Mitina (1990) en quan a l'aplicació del test de Rosenzweig en la població d'educadors.

En els dos primers estudis es fa una valoració qualitativa subjectiva dels resultats obtinguts, nosaltres volíem quantificar aquests canvis en quan a transformacions en termes d'Insight, Elaboració i Tolerància a la Frustració atès que un estudi previ (Mateu, 1995) es conclouia que aquests tres aspectes eren les preocupacions bàsiques del treball quotidià de l'educador en la interacció amb l'infant i el grup-classe.

La millora en termes d'adquisició d'Insight i de Treball Elaboratiu s'atribueix al procés psicoanalític i a vegades aquest progrés ha estat avaluat subjectivament, per exemple com a "good analytical hour" descrit per Kriss (1956) o darrerament a partir d'escala

objectives com les desenvolupades per Luborsky i Crits-Christoph (1998) amb The Core Conflictual Relationship Theme Method.

L'aportació del pensament psicoanalític al treball grupal afavoreix per altra banda l'adquisició d'aquests insights. En aquesta recerca hem escollit les aportacions de Michael Balint i els grups que porten el seu nom com a instrument de sensibilització i eina de supervisió del treball quotidià de l'educador per avaluar les transformacions que es produeixen en l'auto-coneixement de l'educador com a persona en constant interacció amb l'infant i el grup-classe.

La nostra primera tasca ha estat esbrinar quins són els elements en el discurs narratiu dels participants al grup, pels experts en treball grupal, que donen indicis d'una bona marxa d'un grup, d'un grup de treball en termes d'*Insight i elaboració*. Aquesta part del procés l'hem fet a partir de l'anàlisi i la interpretació del consens d'una mostra d'experts en treball grupal, "Grup de grups", pel que fa a identificar les tipologies de pensament, indicadors i vocabulari associat a Insight i procés d'Elaboració. Hem partit de la Q-Methodology, Anàlisi de la Subjectivitat. Metodologia aportada per Stephenson, (1935) i desenvolupada per Brown (1970, 1980, 1993, 1994) i Lipgar (1993, 1998).

A partir dels resultats obtinguts en aquesta metodologia podem concloure que els Experts en treball grupal de la mostra treballada entenen el concepte d'Insight com el resultat d'un Procés Intern, gràcies a una Acció Psíquica que afavoreix un Descobriment Emocional, que l'ha permès una *Vinculació* afectiva. I, per Elaboració, els Experts en treball grupal de la mostra treballada consensuen aquest concepte com a conseqüència d'un Procés Intern, gràcies a una Acció Psíquica que facilita una Assimilació dels Descobriments Emocionals i afavoreix el Creixement Intern-Personal. Les aportacions d'aquests experts ens ha donat a conèixer les tipologies de pensament implicats en el progrés en el discurs narratiu dels participants en la vida grupal en termes d'*Insight i*

elaboració i ens ha permès interpretar les Tipologies de pensament, Indicadors i Vocabulari Associat que hi atribueixen aquests experts. (Taules 6a i 6b, secció 6.8, pp. 149 i 153).

A partir d'aquest consens i utilitzant aquest instrument resultant ens ha permès valorar les transformacions a partir de l'anàlisi textual del discurs narratiu de les educadores en els comentaris a una situació quotidiana dins de la Llar d'Infants així com les transformacions en el discurs narratiu de les educadores en les presentacions de situacions quotidianes de classe recollides per les mateixes educadores i explorades dins de dues propostes de seminari diferents— grup tipus-Balint i grup tipus-Lliçó - dins d'un mateix programa de formació per Educadores d'Escoles Bressol.

Els resultats de la nostra recerca ens permeten concloure que quan l'educadora participa en un seminari de sensibilització, escollit per aquesta recerca el tipus-Balint, les transformacions en el seu discurs narratiu van més adreçades a mostrar un augment significatiu del vocabulari associat a aspectes de Dimensió Emocional de l'infant mentre que si participen en un seminari tipus-Lliçó les transformacions significatives en el discurs narratiu de les educadores van més adreçades a un augment del vocabulari associat a termes curriculars i específics d'aprenentatge.

Per tant concloem que per les educadores participants en el grup tipus-Balint el que és presentat com a conflicte educadora-alumne- grup classe són els aspectes relacionals i emocionals i podem inferir que aquestes educadores han arribat a tenir una concepció dels aspectes curriculars en la qual, posant-hi els mitjans, l'evolució natural dels nens farà que aprenguin. En canvi allò que pot interferir en aquest procés d'aprenentatge són els aspectes relacionals i emocionals que es donen dins la dinàmica grupal de la classe explicats pels corrents transferencials i contra-transferencials que es produeixen dins del grup-classe.

En canvi les participants en el seminari tipus-Lliçó presenten com a més conflictiu tot allò relacionat amb els aspectes curriculars. En no tenir en compte els aspectes relacionals i emocionals els recursos de les educadores participants al seminari tipus-Lliçó són molt més reduïts; sembla que els manca confiança en el procés natural d'aprenentatge dels nens i per tant conceben la seva feina com a una tasca específica d'enquibir coneixements a la força i moltes vegades en contra de la voluntat dels mateixos alumnes.

Per altra banda es fa palesa una tendència en el grup tipus-Balint a l'augment de les formes lèxiques relacionades amb Insight amb les tipologies de pensament que fan referència a *Vinculació* Afectiva, Internalitat, Dimensió Emocional i Acció Psíquica; i els Indicadors associat a Èmfasi en el Vincle, Dimensió Emocional, Èmfasi en el Contingut Afectiu i un Treball Dinàmic bàsicament representat significativament per un vocabulari associat a observació, dubte i contacte amb l'altre.

En les participants en el grup tipus-Lliçó es fa palesa una tendència a l'augment de les formes lèxiques relacionades amb No-Insight amb les tipologies de pensament que fan referència a No-*Vinculació* Afectiva, Externalitat, Intel·lectualització i Estat Psíquic; i els Indicadors associats a La cosa en si mateixa, Dimensió sensorial, èmfasi en la forma del discurs i Capacitat bàsicament representats per un vocabulari associat a Control, Joc, Hàbits, Referents a espai, Currículum i Judici de Valors.

En quan a dades significativament diferents a partir dels resultats obtinguts en l'anàlisi de les làmines del test de Frustració de Rosenzweig (PFT) en ambdós grups podem concloure que pel que fa a les participants en el seminari tipus-Balint, ambdós moments, hi ha una tendència -no significativa- a la disminució les respostes Impunitives Defensa del Jo -MED (M)- per tant minva la tendència a evadir la frustració i la situació frustrant ja no és vista com inevitable.

En les participants en el grup tipus-*Lliçó*, ambdós moments, minven les respostes d'Ego Defensa (ED), per tant minven les projeccions i s'observa un augment en les respostes del tipus Intrapunitives Persistència de la Necessitat –IPN (i). D'aquesta manera les educadores participants en aquest grup ofereixen després de l'experiència formativa més reparació, generalment degut a la culpa, per a solucionar el problema.

El col·lectiu de mestres és un col·lectiu al qual se li encomana una funció social molt important i se li retreu que no l'acompleixi.

Davant d'això, aquest col·lectiu té un funcionament institucional que li permet defensar-se i sobreviure en detriment de la seva eficàcia social.

Malgrat tot els educadors, metres i professors en pateixen les conseqüències i el nombre de baixes laborals entre els mestres és molt important i en particular les baixes laborals per depressió i trastorns psicossomàtics (Folch i Camarasa, 1989).

En aquest estudi hem intentat esbrinar quins són els aspectes que ens semblen més rellevants d'aquest funcionament psicològic-col·lectiu.

L'experiència de grup tipus-Balint i els seus resultats en una mostra reduïda d'educadores permet pensar que els grups de sensibilització, tipus-Balint, com a instrument de supervisió de l'educador, mestre i professor poden ser un instrument eficaç per modificar el funcionament que s'autoperpetua d'aquest col·lectiu i que deteriora la seva eficàcia social.

10- Annexes

Annex 1a-

Definicions i vocabulari associat al terme d'Insight vist per un grup d'experts en treball grupal "Grup de Grups".

Defins1

Capacitat de l'individu per poder-se veure introspectivament, és a dir, mirant-se des de dins.

Adonar-me, he vist, dubtava, sabia, intuïa, preguntava

Defins2

Es tracta d'un coneixement personal, inefable, nou, original i clar sobre un fet o fets que ens afecten personalment. L'insight és el resultat d'un descobriment psicològic sobre la pròpia personalitat com a resultat d'una relació que l'ha facilitat.

Podria traduir-se per visió interna i/o perspicàcia.

Tindria el sentit de poder gira l'ull cap a l'interior d'un mateix i adonar-se del què hi ha.

Adonar-se'n, veure-ho clar, perspicàcia, canvi, novetat, descobriment (propì), aclarir-se

Defins3

O coneixement del món intern , capacitat per reconèixer les emocions, angoixes, conflictes i aspectes o recursos personals sovintment inconscients.

Objectiu de la teràpia psicoanalítica que tindria en l'aforisme grec socràtic de conèixer-te a tu mateix. Un bon antecedent històric.

Capacitat d'inspeccionar dins d'uns mateix. La seva absència és font de desastres

individuals i col·lectius (d'edips i d'altres històries).

Comprensió emocional, donar-se compte, veure internament, reflexió interna

Defins4

Capacitat d'estimulació.

Defins5

Capacitat de prendre consciència de cara a les vicissituds, les emocions que les acompanyen i conformen les pròpies actuacions.

Defins6

Mirada interior.

Terme usat en el procés de cura analítica per designar aquells moments en que el pacient té una especial comprensió del seu món intern que li facilita el creixement.

Silenci, emoció, plor, contacte, brillantor dels ulls, rubor.

Defins7

Moment "puntual" en el que es pren consciència d'un fet. Com un "flash".

Em suggereix “instant”. Com en l’anunci de “ah! Els donuts!”

Proceso, metabolizar, transformar, cambio, mejorar, curación.

Defins8

Digui's del moment en que una persona es sent il·luminada per una idea o pensament.

Defins9

No sé definir aquests concepte.

Etimològicament amb intenció, prova, comparació.

[Mal estar – dolor – associarà] [sentiments – recuerdo – associar], connectar, expressar.

Defins10

Crec que és la capacitat que té una persona que es troba en l'àmbit psicoanalític- tipus terapèutic psicoanalític- per donar-se compte emocionalment d'una situació o d'un conflicte que es podria entendre en forma intel·lectual, però en el moment de l'insight descobreix una nova dimensió- emocional- que abans desconeixia.

Cómo no me había dado cuenta antes, lo siento, (silencio), que envidia!, que alegría!

Defins11

Endospecció

Defins12

Creixement intern

Defins13

Capacitat de reflexió interna en contacte amb les emocions, en relació amb el món intern i extern. Contacte emocional.

Conflicto, emoción, dolor, celos, rabia, liberación

Defins14

Comprensió a nivell profund (emocional) de quelcom que abans no es coneixia.

Me n'adono, ara entenc..., això seria el mateix que..., ...això...

Defins15

Capacitat de connectar el món extern amb la vivència emocional interna.

Vivenciar, comprendre, descobrir, concienciar, relacionar, introspecció

Defins16

“Mirar per dins”. Comprensió conscient o inconscient d'algun aspecte contingut que era reprimat.

“Donar-se compte” ”Entendre” d' alguna manera allà que era negat o desconegut.

Una nova manera d'aprenentatge sovint fruit, a vegades, d'un treball previ d'anàlisi.

També portar al conscient allò que fins ara era inconscient.

Ja ho entenc..., em dono compte..., si és així..., és clar..., sento que..., penso que...

Defins17

La comprensió emocional i intel·lectual d'una experiència viscuda que importa fortament al subjecte.

(copsar-ho internament)

copsar, aprehendre, descobrir, ressò intern, percebre una emoció- pensament, intuïció del significat d'una emoció.

Annex 1b-

Definicions i vocabulari associat al terme d'Elaboració vist per un grup d'experts en treball grupal "Grup de Grups".

Defela1

Procés pel qual l'individu ha transformat una situació inicial en una altra més evolucionada que apunta cap al progrés i creixement mental, després d'una intervenció.

Treballar-hi, reflexionar-hi, lligar abans, durant i després.

Defela2

Es tracta del treball psicològic que cal fer des de l'aparició d'un insight fins a la seva aplicació al canvi personal. L'elaboració de l'insight permet una transformació de la persona. Demana temps i força intents per aconseguir la seva consolidació.

Treballar, canvi, transformació, construcció nova, maduració, digerir (l'experiència), metabolitzar

Defela3

Capacitat d'organitzar mentalment experiències sensorials, emocionals, cognitives i conductuals. Via per la que ens podem organitzar mentalment.

Imprescindible per metabolitzar els dols, els conflictes, les equivocacions en la vida.

Procés, metabolització, treball intern, elabora dol.

Defela4

Treball pensat minuciosament

Defela5

Es podria dir que és la capacitat de metabolitzar les experiències i emocions per el millor.

Defela6

Terme utilitzat des d'una perspectiva psicoanalítica per referir-se a la capacitat d'una persona per apropar-se, analitzar, tolerar i comprendre el seu món intern.

Capacitat de transformar els elements alfa en elements beta.

Pensa, insisteix, explica, canvi, transforma, novetat

Defela7

Procés pel que es transforma una idea o un fet amb el fi d'entendre'l, de fer-lo més fàcil. Em suggereix "temps" (procés)

Metabolitzar.

Proceso, metabolizar, transformar, cambio, mejorar, curación

Defela8

Resulta d'una anàlisi minuciosa en la que s'intenta extreure un resultat igualment minuciós.

Defela9

Procés que parteix d'elements que s'interelacionen i arriba a una altre punt amb la interrelació d'altres elements.

Assimilació que permet estructurar nous conceptes.

Perdón, comprendo que..., ahora puedo haver..., he comenzado a..., descubrir..., asociar.

Defela10

És la capacitat que adquirim o desenvolupem a mesura que anem madurant, digerint, transformant una idea, un aliment, un afecte,...en un altre superior.

Un paso adelante, ayer y hoy, aprender, organizar, tolerar lo nuevo, cocinar.

Defela11

Treball realitzat per l'aparell psíquic de cara a controlar les excitacions que li arriben atès que l'acumulació d'aquestes podria esdevenir patògena.

Aquest treball consisteix en integrar les excitacions en el psiquisme i establir connexions associatives entre elles.

Defela12

Procés en el que l'analitzat integra una interpretació i supera les resistències que aquesta suscita.

És com una mena de treball psíquic que permet a l'individu acceptar aspectes reprimits i lliurar-se del domini de mecanismes repetitius.

Defela13

Procés pel que l'individu va assimilant experiències amb el món intern, a través d'acceptació i reflexió d'emocions passades i actuals.

Dolor, crecer, ilusión, duelo, pérdida, esperanza.

Defela14

Reflexió sobre experiències impactants emocionalment que permet la seva comprensió.

Finalment he aconseguit no repetir. És una comprensió més profunda. Una comprensió amb més base. Una comprensió més sòlida.

Defela15

Lligat a la idea de procés en el que la vivència interna es va modificant.

Reflexión, trabajo, cambio, asociación, proceso, superación.

Defela16

Procés emocional: de comprensió de continguts mentals que impedeixen el desenvolupament o la superació d'una dificultat.

L'elaboració permet integrar un fet, potser dolorós, i ser un element de creixement i maduresa mental.

Ho veig diferent..., penso que potser..., és complicat..., m'agradaria..., no podia entendre que...

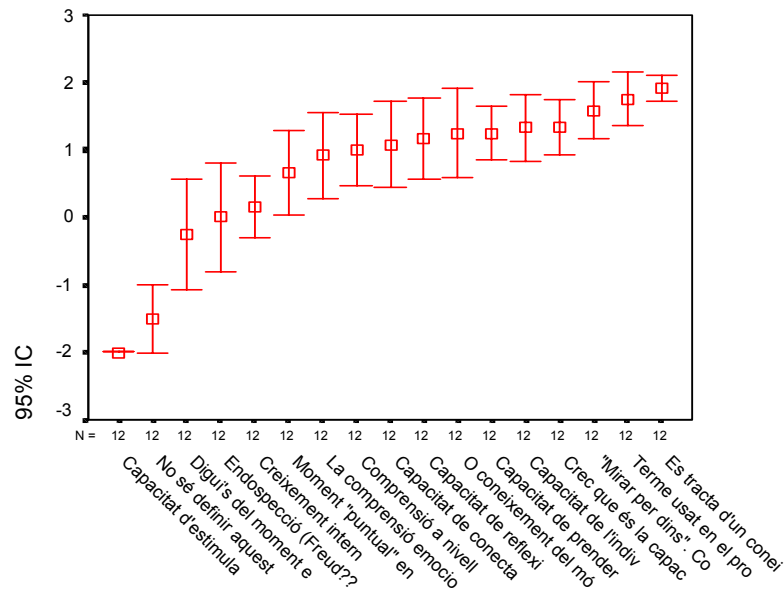
Defela17

El procés de comprensió interna que fa un subjecte d'una experiència viscuda conflictivament que li permet resoldre el conflicte.

Digerir emocionalment, metabolitzar un conflicte, procés de comprensió emocional, transformació d'una emoció en pensament, integració d'emocions, sensacions i pensaments, construcció de pensament a partir de vivències.

Annex 2a: Anàlisi de les definicions insight

Figura 1. Intervals de confiança al 95% per les definicions d'insight



Anàlisi de components principals

ANALYSE EN COMPOSANTES PRINCIPALES																	
STATISTIQUES SOMMAIRES DES VARIABLES CONTINUES																	
EFFECTIF TOTAL : 12				POIDS TOTAL : 12.00													
	NUM	IDEN	LIBELLE	EFFECTIF	POIDS	MOYENNE	ECART-TYPE	MINIMUM	MAXIMUM								
	1	C2	DEFINS1	12	12.00	1.33	0.75	0.00	2.00								
	2	C3	DEFINS2	12	12.00	1.92	0.28	1.00	2.00								
	3	C4	DEFINS3	12	12.00	1.25	1.01	-1.00	2.00								
	4	C5	DEFINS4	12	12.00	-2.00	0.00	-2.00	-2.00								
	5	C6	DEFINS5	12	12.00	1.25	0.60	0.00	2.00								
	6	C7	DEFINS6	12	12.00	1.75	0.60	0.00	2.00								
	7	C8	DEFINS7	12	12.00	0.67	0.94	-1.00	2.00								
	8	C9	DEFINS8	12	12.00	-0.25	1.23	-2.00	2.00								
	9	C10	DEFINS9	12	12.00	-1.50	0.76	-2.00	0.00								
	10	C11	DEFINS10	12	12.00	1.33	0.62	0.00	2.00								
	11	C12	DEFINS11	12	12.00	0.00	1.22	-2.00	2.00								
	12	C13	DEFINS12	12	12.00	0.17	0.69	-1.00	1.00								
	13	C14	DEFINS13	12	12.00	1.17	0.90	-1.00	2.00								
	14	C15	DEFINS14	12	12.00	1.00	0.82	-1.00	2.00								
	15	C16	DEFINS15	12	12.00	1.08	0.95	-1.00	2.00								
	16	C17	DEFINS16	12	12.00	1.58	0.64	0.00	2.00								
	17	C18	DEFINS17	12	12.00	0.92	0.95	-1.00	2.00								
MATRICE DES CORRELATIONS																	
	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12	C13	C14	C15	C16	C17	C18
C2	1.00																
C3	0.13	1.00															
C4	0.22	0.67	1.00														
C5	0.00	0.00	0.00	1.00													
C6	0.19	0.13	-0.10	0.00	1.00												
C7	-0.38	-0.13	-0.31	0.00	-0.06	1.00											
C8	-0.55	-0.11	-0.26	0.00	0.15	0.15	1.00										
C9	-0.09	0.18	-0.22	0.00	0.54	0.03	0.65	1.00									
C10	0.15	0.20	0.27	0.00	-0.09	0.28	-0.12	0.04	1.00								
C11	0.48	-0.32	0.00	0.00	-0.45	-0.22	-0.24	-0.33	-0.17	1.00							
C12	-0.09	0.25	-0.13	0.00	0.23	0.00	0.36	0.33	0.27	-0.22	1.00						
C13	0.22	0.51	0.42	0.00	0.51	-0.10	0.21	0.44	-0.16	-0.13	-0.20	1.00					

C14	-0.08	0.73	0.41	0.00	0.08	0.08	-0.03	0.04	-0.24	-0.10	0.30	0.36	1.00						
C15	-0.41	0.37	0.10	0.00	0.34	-0.17	0.32	0.33	-0.53	-0.33	-0.08	0.59	0.45	1.00					
C16	0.43	0.34	0.06	0.00	0.55	-0.11	-0.15	0.23	-0.40	-0.05	0.14	0.49	0.57	0.21	1.00				
C17	-0.06	0.75	0.42	0.00	0.05	0.16	-0.23	-0.13	-0.09	-0.49	0.00	0.35	0.70	0.32	0.47	1.00			
C18	0.16	0.29	0.28	0.00	0.48	-0.18	0.15	0.19	-0.29	0.05	-0.21	0.78	0.21	0.64	0.19	0.08	1.00		

	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12	C13	C14	C15	C16	C17	C18
MATRICE DES VALEURS-TESTS	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12	C13	C14	C15	C16	C17	C18

C2	99.99																
C3	0.47	99.99															
C4	0.78	2.82	99.99														
C5	0.00	0.00	0.00	0.00													
C6	0.66	0.44	-0.36	0.00	99.99												
C7	-1.37	-0.44	-1.12	0.00	-0.20	99.99											
C8	-2.16	-0.37	-0.93	0.00	0.52	0.52	99.99										
C9	-0.31	0.64	-0.77	0.00	2.09	0.10	2.66	99.99									
C10	0.51	0.69	0.96	0.00	-0.32	0.98	-0.40	0.15	99.99								
C11	1.80	-1.16	0.00	0.00	-1.68	0.79	-0.83	1.17	-0.61	99.99							
C12	-0.32	0.87	-0.47	0.00	0.81	0.00	1.31	1.19	0.95	-0.77	99.99						
C13	0.76	1.96	1.55	0.00	1.95	-0.35	0.75	1.65	-0.55	-0.45	-0.70	99.99					
C14	-0.29	3.20	1.52	0.00	0.27	0.27	-0.11	0.13	-0.86	-0.34	1.08	1.31	99.99				
C15	-1.51	1.34	0.35	0.00	1.24	-0.60	1.17	1.19	-2.07	-1.18	-0.29	2.37	1.70	99.99			
C16	1.59	1.24	0.22	0.00	2.14	-0.38	-0.54	0.81	-1.47	-0.16	0.50	1.85	2.23	0.75	99.99		
C17	-0.20	3.34	1.55	0.00	0.19	0.57	-0.81	-0.46	-0.30	-1.84	0.00	1.26	3.01	1.14	1.75	99.99	
C18	0.55	1.03	1.00	0.00	1.80	-0.64	0.54	0.68	-1.02	0.16	-0.75	3.66	0.74	2.64	0.67	0.28	99.99

VALEURS PROPRES
 APERCU DE LA PRECISION DES CALCULS : TRACE AVANT DIAGONALISATION ... 16.0000
 SOMME DES VALEURS PROPRES 16.0000

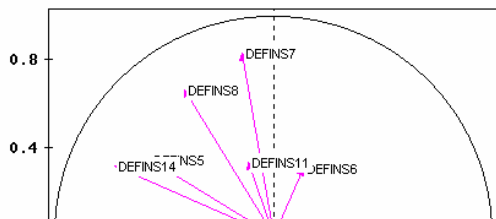
	NUMERO	VALEUR PROPRE	POURCENT.	POURCENT. CUMULE	
1	4.4767	27.98	27.98	*****	
2	2.8320	17.70	45.68	*****	
3	2.2844	14.28	59.96	*****	
4	1.7816	11.14	71.09	*****	
5	1.4553	9.10	80.19	*****	
6	1.1633	7.27	87.46	*****	
7	0.8730	5.46	92.91	*****	
8	0.5177	3.24	96.15	*****	
9	0.3091	1.93	98.08	*****	
10	0.2280	1.42	99.51	*****	
11	0.0790	0.49	100.00	**	
12	0.0000	0.00	100.00	*	

COORDONNEES DES VARIABLES SUR LES AXES 1 A 5
 VARIABLES ACTIVES

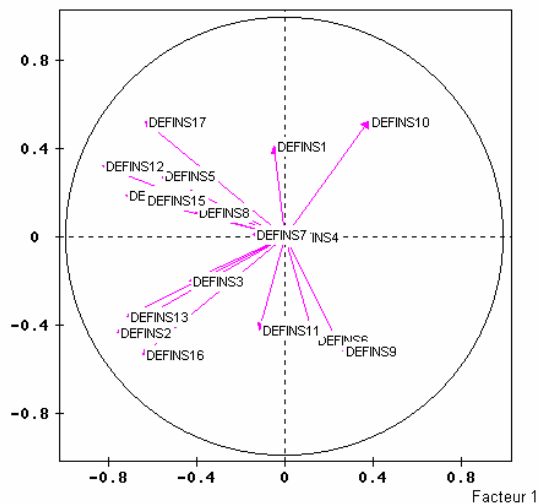
VARIABLES	COORDONNEES	CORRELATIONS VARIABLE-FACTEUR	ANCIENS AXES UNITAIRES
IDEN - LIBELLE COURT	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
C2 - DEFINS1	-0.05 -0.64 0.41 0.61 -0.06	-0.05 -0.64 0.41 0.61 -0.06	-0.02 -0.38 0.27 0.46 -0.05
C3 - DEFINS2	-0.76 -0.32 -0.43 0.10 0.20	-0.76 -0.32 -0.43 0.10 0.20	-0.36 -0.19 -0.29 0.08 0.16
C4 - DEFINS3	-0.43 -0.61 -0.20 -0.03 0.51	-0.43 -0.61 -0.20 -0.03 0.51	-0.20 -0.36 -0.13 -0.03 0.42
C5 - DEFINS4	0.00 0.00 0.00 0.00 0.00	0.00 0.00 0.00 0.00 0.00	0.00 0.00 0.00 0.00 0.00
C6 - DEFINS5	-0.56 0.34 0.28 0.48 -0.12	-0.56 0.34 0.28 0.48 -0.12	-0.27 0.20 0.19 0.36 -0.10
C7 - DEFINS6	0.14 0.31 -0.47 -0.10 -0.11	0.14 0.31 -0.47 -0.10 -0.11	0.06 0.18 -0.31 -0.07 -0.09
C8 - DEFINS7	-0.15 0.83 0.01 -0.04 0.19	-0.15 0.83 0.01 -0.04 0.19	-0.07 0.49 0.01 -0.03 0.16
C9 - DEFINS8	-0.40 0.66 0.11 0.42 0.11	-0.40 0.66 0.11 0.42 0.11	-0.19 0.39 0.07 0.32 0.10
C10 - DEFINS9	0.26 -0.11 -0.52 0.55 0.54	0.26 -0.11 -0.52 0.55 0.54	0.12 -0.06 -0.34 0.41 0.45

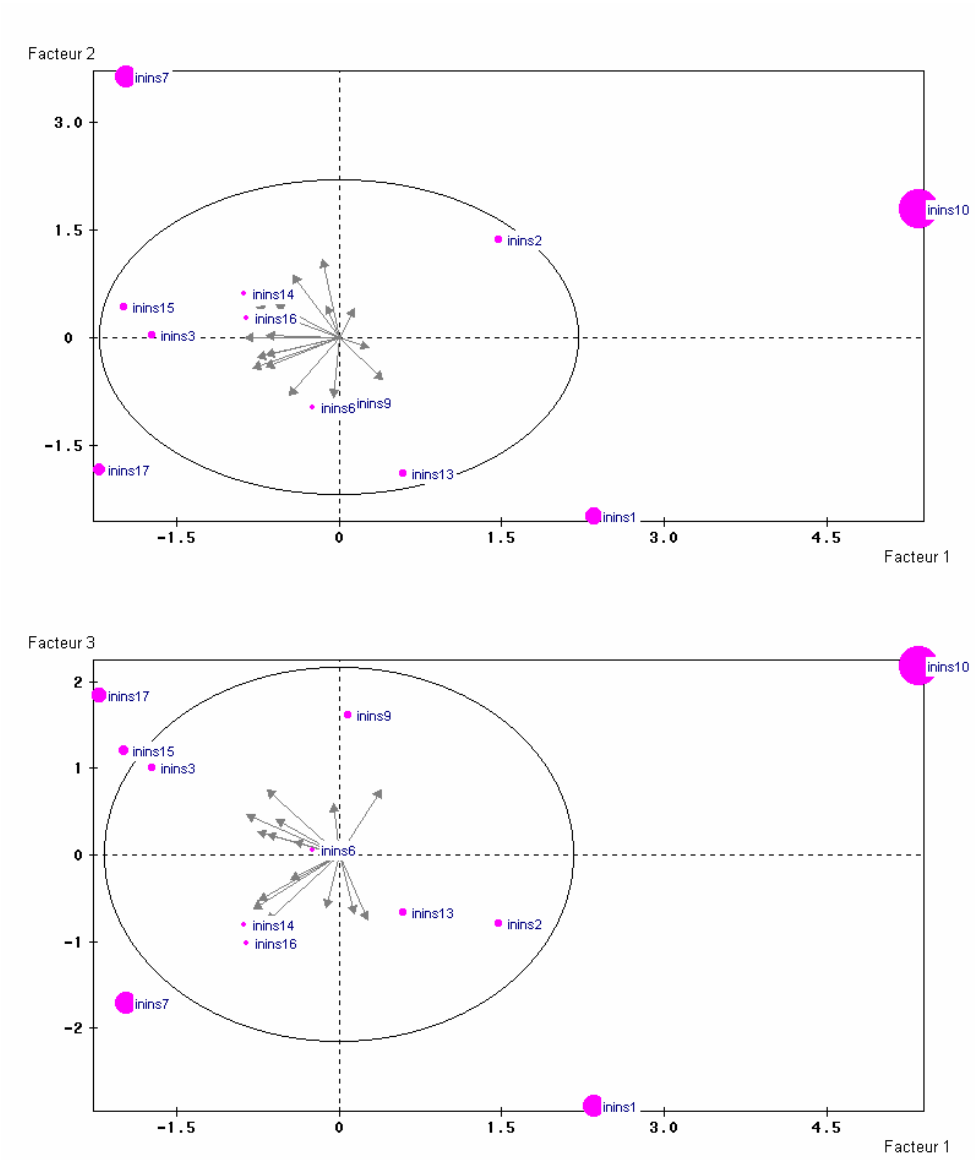
C1:
C1:
C1:
C1:
C1:
C1:

Facteur 2



Facteur 3





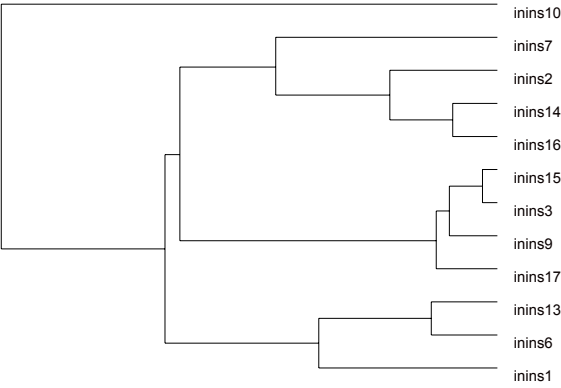
Classificació en grups d'individus homogenis. Creació de l'arbre de classificació.

CLASSIFICATION HIERARCHIQUE (VOISINS RECIPROQUES)
SUR LES 5 PREMIERS AXES FACTORIELS
DESCRIPTION DES NOEUDS

NUM.	AINS	BENJ	EFF.	POIDS	INDICE	HISTOGRAMME DES INDICES DE NIVEAU
13	10	3	2	2.00	0.09136	***
14	9	11	2	2.00	0.29894	*****
15	13	6	3	3.00	0.31676	*****
16	15	12	4	4.00	0.41521	*****
17	8	4	2	2.00	0.44396	*****
18	2	14	3	3.00	0.72864	*****
19	17	1	3	3.00	1.21490	*****
20	5	18	4	4.00	1.50206	*****
21	20	16	8	8.00	2.16476	*****
22	21	19	11	11.00	2.26614	*****
23	7	22	12	12.00	3.38709	*****

SOMME DES INDICES DE NIVEAU = 12.83003

Classification hierarchique directe



És raonable tallar l'arbre en 4 grups.

Classificació en grups d'individus homogenis. Consolidació dels grups. (partició en 4 classes)

PARTITION PAR COUPURE D'UN ARBRE HIERARCHIQUE
COUPURE 'a' DE L'ARBRE EN 4 CLASSES
FORMATION DES CLASSES (INDIVIDUS ACTIFS)
DESCRIPTION SOMMAIRE

CLASSE	EFFECTIF	POIDS	CONTENU
aa1a	3	3.00	1 A 3
aa2a	4	4.00	4 A 7
aa3a	4	4.00	8 A 11
aa4a	1	1.00	12 A 12

COORDONNEES ET VALEURS-TEST AVANT CONSOLIDATION
AXES 1 A 5

CLASSES			VALEURS-TEST					COORDONNEES					
IDEN - LIBELLE	EFF.	P.ABS	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	DISTO.
COUPURE 'a' DE L'ARBRE EN 4 CLASSES													
aa1a - CLASSE 1 / 4	3	3.00	0.8	-2.0	-1.5	-0.1	-1.5	0.90	-1.79	-1.18	-0.08	-0.95	6.32
aa2a - CLASSE 2 / 4	4	4.00	-1.6	-0.8	2.2	1.2	0.4	-1.46	-0.58	1.42	0.69	0.20	4.99
aa3a - CLASSE 3 / 4	4	4.00	-0.6	2.1	-1.7	-0.9	1.4	-0.55	1.47	-1.08	-0.51	0.71	4.41
aa4a - CLASSE 4 / 4	1	1.00	2.5	1.1	1.4	-0.3	-0.6	5.34	1.79	2.17	-0.46	-0.78	37.26

CONSOLIDATION DE LA PARTITION
AUTOUR DES 4 CENTRES DE CLASSES, REALISEE PAR 10 ITERATIONS A CENTRES MOBILES
PROGRESSION DE L'INERTIE INTER-CLASSES

ITERATION	I. TOTALE	I. INTER	QUOTIENT
0	12.83003	7.81799	0.60935
1	12.83003	7.81799	0.60935
2	12.83003	7.81799	0.60935

ARRET APRES L'ITERATION 2 L'ACCROISSEMENT DE L'INERTIE INTER-CLASSES
PAR RAPPORT A L'ITERATION PRECEDENTE N'EST QUE DE 0.000 %.
DECOMPOSITION DE L'INERTIE
CALCULEE SUR 5 AXES.

INERTIES	INERTIES		EFFECTIFS		POIDS		DISTANCES	
	AVANT	APRES	AVANT	APRES	AVANT	APRES	AVANT	APRES
INTER-CLASSES	7.8180	7.8180						
INTRA-CLASSE								
CLASSE 1 / 4	1.6589	1.6589	3	3	3.00	3.00	6.3154	6.3154
CLASSE 2 / 4	0.8233	0.8233	4	4	4.00	4.00	4.9913	4.9913
CLASSE 3 / 4	2.5298	2.5298	4	4	4.00	4.00	4.4115	4.4115
CLASSE 4 / 4	0.0000	0.0000	1	1	1.00	1.00	37.2580	37.2580
TOTALE	12.8300	12.8300						

QUOTIENT (INERTIE INTER / INERTIE TOTALE) : AVANT ... 0.6094
APRES ... 0.6094

COORDONNEES ET VALEURS-TEST APRES CONSOLIDATION
AXES 1 A 5

CLASSES			VALEURS-TEST					COORDONNEES					
IDEN - LIBELLE	EFF.	P.ABS	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	DISTO.
COUPURE 'a' DE L'ARBRE EN 4 CLASSES													
aa1a - CLASSE 1 / 4	3	3.00	0.8	-2.0	-1.5	-0.1	-1.5	0.90	-1.79	-1.18	-0.08	-0.95	6.32
aa2a - CLASSE 2 / 4	4	4.00	-1.6	-0.8	2.2	1.2	0.4	-1.46	-0.58	1.42	0.69	0.20	4.99
aa3a - CLASSE 3 / 4	4	4.00	-0.6	2.1	-1.7	-0.9	1.4	-0.55	1.47	-1.08	-0.51	0.71	4.41
aa4a - CLASSE 4 / 4	1	1.00	2.5	1.1	1.4	-0.3	-0.6	5.34	1.79	2.17	-0.46	-0.78	37.26

COMPOSITION DE: COUPURE 'a' DE L'ARBRE EN 4 CLASSES

CLASSE 1 / 4
inins1 inins6 inins13
CLASSE 2 / 4
inins3 inins9 inins15 inins17
CLASSE 3 / 4
inins2 inins7 inins14 inins16
CLASSE 4 / 4
inins10

DESCRIPTION DE PARTITION(S)

DESCRIPTION DE LA COUPURE 'a' DE L'ARBRE EN 4 CLASSES

CARACTERISATION DES CLASSES PAR LES CONTINUES

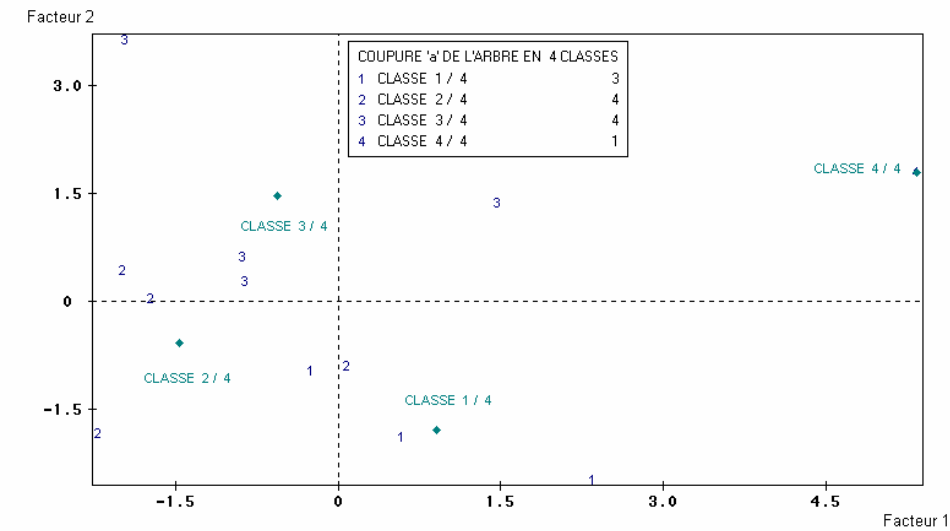
CARACTERISATION PAR LES CONTINUES DES CLASSES OU MODALITES

DE COUPURE 'a' DE L'ARBRE EN 4 CLASSES

CLASSE 1 / 4

V.TEST	PROBA	MOYENNES		ECARTS TYPES		NUM. LIBELLE		VARIABLES CARACTERISTIQUES					IDEN
		CLASSE GENERALE	CLASSE GENERAL										
		CLASSE 1 / 4	(POIDS = 3.00	EFFECTIF = 3)									aa1a
1.25	0.106	2.00	1.58	0.00	0.64	16	DEFINS16						C17
1.07	0.143	1.67	1.17	0.47	0.90	13	DEFINS13						C14
1.02	0.153	1.67	1.33	0.47	0.62	10	DEFINS10						C11
0.86	0.196	1.67	1.33	0.47	0.75	1	DEFINS1						C2
0.80	0.211	2.00	1.75	0.00	0.60	6	DEFINS6						C7
0.58	0.282	2.00	1.92	0.00	0.28	2	DEFINS2						C3
0.50	0.308	1.33	1.08	0.47	0.95	15	DEFINS15						C16
0.42	0.338	-1.33	-1.50	0.94	0.76	9	DEFINS9						C10
0.16	0.437	1.33	1.25	0.94	1.01	3	DEFINS3						C4
0.00	0.500	0.00	0.00	1.41	1.22	11	DEFINS11						C12
-1.39	0.082	-0.33	0.17	0.47	0.69	12	DEFINS12						C13
-1.56	0.059	0.33	1.00	0.94	0.82	14	DEFINS14						C15
-1.68	0.046	-1.33	-0.25	0.47	1.23	8	DEFINS8						C9
-1.84	0.033	0.00	0.92	0.82	0.95	17	DEFINS17						C18
-1.88	0.030	0.67	1.25	0.47	0.60	5	DEFINS5						C6
-2.03	0.021	-0.33	0.67	0.47	0.94	7	DEFINS7						C8

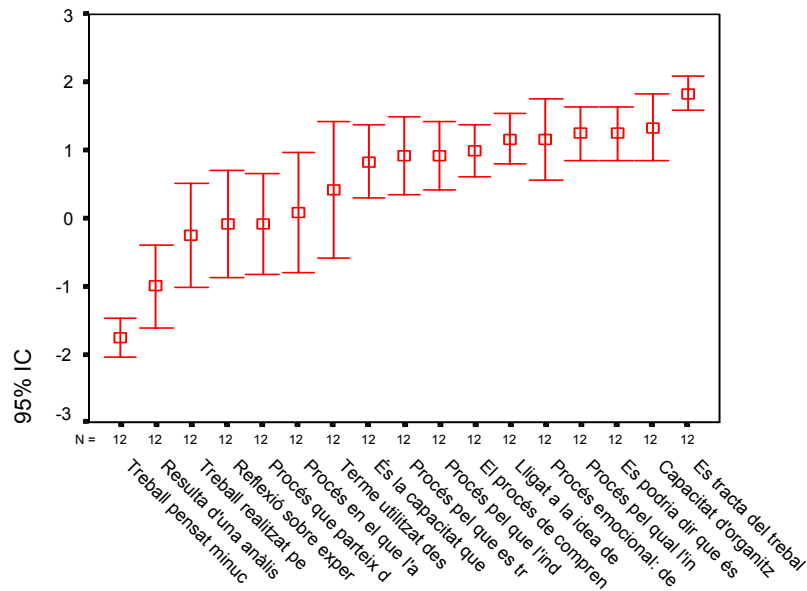
CLASSE 2 / 4									
V.TEST	PROBA	MOYENNES		ECARTS TYPES		VARIABLES CARACTERISTIQUES		IDEN	
		CLASSE GENERALE		CLASSE GENERAL		NUM. LIBELLE			
CLASSE 2 / 4 (POIDS = 4.00 EFFECTIF = 4)									
2.10	0.018	2.00	1.33	0.00	0.75	1.DEFINS1			C2
2.05	0.020	1.75	0.92	0.43	0.95	17.DEFINS17			C18
1.99	0.023	0.75	0.17	0.43	0.69	12.DEFINS12			C13
1.97	0.024	1.75	1.25	0.43	0.60	5.DEFINS5			C5
1.64	0.051	1.75	1.08	0.43	0.95	15.DEFINS15			C16
1.16	0.123	1.75	1.25	0.43	1.01	3.DEFINS3			C4
0.95	0.171	0.25	-0.25	0.83	1.23	8.DEFINS8			C9
0.72	0.236	1.25	1.00	0.43	0.82	14.DEFINS14			C19
0.71	0.240	2.00	1.92	0.00	0.28	2.DEFINS2			C3
0.63	0.265	1.50	1.33	0.50	0.62	10.DEFINS10			C11
0.22	0.414	1.25	1.17	0.43	0.90	13.DEFINS13			C14
-0.31	0.380	1.50	1.58	0.50	0.64	16.DEFINS16			C17
-0.41	0.339	0.50	0.67	0.87	0.94	7.DEFINS7			C8
-0.48	0.316	-0.25	0.00	1.30	1.22	11.DEFINS11			C12
-0.77	0.221	-1.75	-1.50	0.43	0.76	9.DEFINS9			C10
-1.97	0.024	1.25	1.75	0.83	0.60	6.DEFINS6			C7
CLASSE 3 / 4									
V.TEST	PROBA	MOYENNES		ECARTS TYPES		VARIABLES CARACTERISTIQUES		IDEN	
		CLASSE GENERALE		CLASSE GENERAL		NUM. LIBELLE			
CLASSE 3 / 4 (POIDS = 4.00 EFFECTIF = 4)									
2.07	0.019	1.50	0.67	0.50	0.94	7.DEFINS7			C8
1.44	0.075	1.50	1.00	0.50	0.82	14.DEFINS14			C15
0.99	0.162	2.00	1.75	0.00	0.60	6.DEFINS6			C7
0.96	0.169	0.50	0.00	0.87	1.22	11.DEFINS11			C12
0.95	0.171	0.25	-0.25	1.48	1.23	8.DEFINS8			C9
0.77	0.221	-1.25	-1.50	0.83	0.76	9.DEFINS9			C10
0.71	0.240	2.00	1.92	0.00	0.28	2.DEFINS2			C3
0.61	0.271	1.75	1.58	0.43	0.64	16.DEFINS16			C17
0.28	0.388	0.25	0.17	0.43	0.69	12.DEFINS12			C13
0.22	0.414	1.25	1.17	0.83	0.90	13.DEFINS13			C14
0.20	0.419	1.00	0.92	0.71	0.95	17.DEFINS17			C18
0.00	0.500	1.25	1.25	0.43	0.60	5.DEFINS5			C6
-1.43	0.076	0.50	1.08	1.12	0.95	15.DEFINS15			C16
-2.19	0.014	0.75	1.33	0.43	0.62	10.DEFINS10			C11
-2.62	0.004	0.50	1.33	0.50	0.75	1.DEFINS1			C2
CLASSE 4 / 4									
V.TEST	PROBA	MOYENNES		ECARTS TYPES		VARIABLES CARACTERISTIQUES		IDEN	
		CLASSE GENERALE		CLASSE GENERAL		NUM. LIBELLE			



Classe	Puntuen alt	Puntuen baix
Grup 1: 3 individus	DEFINS	DEFINS 17,5,7
Grup 2: 4 individus	DEFINS 1,17,12,5	DEFINS 6
Grup 3: 4 individu	DEFINS 7	DEFINS 10,1

Annex 2b: Anàlisi de les definicions d’elaboració

Figura 2. Intervalls de confiança al 95% per les definicions d’elaboració



Anàlisi de les definicions d’elaboració

Anàlisi de components principals

ANALYSE EN COMPOSANTES PRINCIPALES																	
EFFECTIF TOTAL :				POIDS TOTAL :				12.00									
	NUM	IDEN	LIBELLE	EFFECTIF	POIDS	MOYENNE	ECART-TYPE	MINIMUM	MAXIMUM								
1	C2	-	DEFELA1	12	12.00	1.25	0.60	0.00	2.00								
2	C3	-	DEFELA2	12	12.00	1.83	0.37	1.00	2.00								
3	C4	-	DEFELA3	12	12.00	1.33	0.75	0.00	2.00								
4	C5	-	DEFELA4	12	12.00	-1.75	0.43	-2.00	-1.00								
5	C6	-	DEFELA5	12	12.00	1.25	0.60	0.00	2.00								
6	C7	-	DEFELA6	12	12.00	0.42	1.50	-2.00	2.00								
7	C8	-	DEFELA7	12	12.00	0.92	0.86	-1.00	2.00								
8	C9	-	DEFELA8	12	12.00	-1.00	0.91	-2.00	1.00								
9	C10	-	DEFELA9	12	12.00	-0.08	1.11	-2.00	2.00								
10	C11	-	DEFELA10	12	12.00	0.83	0.80	0.00	2.00								
11	C12	-	DEFELA11	12	12.00	-0.25	1.16	-2.00	1.00								
12	C13	-	DEFELA12	12	12.00	0.08	1.32	-2.00	2.00								
13	C14	-	DEFELA13	12	12.00	0.92	0.76	0.00	2.00								
14	C15	-	DEFELA14	12	12.00	-0.08	1.19	-2.00	2.00								
15	C16	-	DEFELA15	12	12.00	1.17	0.55	0.00	2.00								
16	C17	-	DEFELA16	12	12.00	1.17	0.90	-1.00	2.00								
17	C18	-	DEFELA17	12	12.00	1.00	0.58	0.00	2.00								
MATRICE DES CORRELATIONS																	
	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12	C13	C14	C15	C16	C17	C18
C2	1.00																
C3	-0.56	1.00															
C4	0.00	0.20	1.00														
C5	-0.24	-0.26	-0.26	1.00													
C6	0.29	-0.19	0.00	0.40	1.00												
C7	0.44	-0.17	-0.05	-0.55	-0.21	1.00											
C8	-0.12	-0.30	0.17	0.50	0.04	-0.55	1.00										
C9	0.15	-0.24	0.37	0.00	-0.31	-0.06	0.32	1.00									
C10	0.41	-0.84	-0.07	0.39	0.16	-0.03	0.60	0.49	1.00								
C11	0.09	-0.65	-0.19	0.12	0.26	-0.01	0.10	-0.23	0.36	1.00							

C12	0.09	0.10	0.67	-0.21	-0.27	0.01	0.23	0.71	0.24	-0.40	1.00							
C13	-0.13	0.71	0.31	-0.18	0.19	-0.02	-0.51	-0.35	-0.84	-0.46	-0.09	1.00						
C14	-0.32	0.54	0.05	-0.44	-0.14	0.10	-0.52	-0.60	-0.80	-0.02	-0.50	0.59	1.00					
C15	0.15	0.35	-0.44	-0.45	-0.32	0.25	-0.17	-0.23	-0.26	-0.45	-0.14	0.00	0.18	1.00				
C16	-0.13	-0.67	-0.13	0.52	0.13	-0.08	0.55	0.17	0.70	0.63	-0.19	-0.70	-0.36	-0.49	1.00			
C17	0.23	0.33	-0.21	-0.11	0.39	-0.05	-0.20	-0.71	-0.49	-0.19	-0.44	0.55	0.39	0.48	-0.56	1.00		
C18	0.00	0.00	0.00	0.33	0.49	-0.58	0.50	-0.47	0.00	0.18	-0.25	0.11	0.00	0.00	0.00	0.64	1.00	

MATRICE DES VALEURS-TESTS	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12	C13	C14	C15	C16	C17	C18
	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12	C13	C14	C15	C16	C17	C18
	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12	C13	C14	C15	C16	C17	C18
C2	99.99																
C3	-2.21	99.99															
C4	0.00	0.70	99.99														
C5	-0.86	-0.92	-0.92	99.99													
C6	1.05	-0.66	0.00	1.49	99.99												
C7	1.65	-0.61	-0.17	-2.12	-0.74	99.99											
C8	-0.42	-1.08	0.61	1.91	0.14	-2.16	99.99										
C9	0.54	-0.87	1.34	0.00	-1.10	-0.21	1.14	99.99									
C10	1.50	-4.18	-0.23	1.42	0.55	-0.10	2.40	1.86	99.99								
C11	0.30	-2.70	-0.65	0.42	0.93	-0.04	0.35	-0.81	1.30	99.99							
C12	0.31	0.33	2.82	-0.73	-0.96	0.04	0.81	3.05	0.85	-1.48	99.99						
C13	-0.46	3.04	1.11	-0.64	0.65	-0.06	-1.93	-1.25	-4.28	-1.73	-0.33	99.99					
C14	-1.16	2.09	0.17	-1.65	-0.48	0.36	-2.00	-2.41	-3.77	-0.08	-1.88	2.34	99.99				
C15	0.51	1.25	-1.63	-1.66	-1.17	0.90	-0.59	-0.81	-0.91	-1.70	-0.47	0.02	0.62	99.99			
C16	-0.44	-2.84	-0.47	2.01	0.44	-0.29	2.16	0.58	3.00	2.56	-0.68	-3.03	-1.32	-1.84	99.99		
C17	0.83	1.20	-0.73	-0.37	1.43	-0.18	-0.69	-3.09	-1.84	-0.68	-1.63	2.15	1.42	1.82	-2.19	99.99	
C18	0.00	0.00	0.00	1.20	1.83	-2.29	1.91	-1.79	0.00	0.63	-0.88	0.38	0.00	0.00	0.00	2.65	99.99
	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12	C13	C14	C15	C16	C17	C18

VALEURS PROPRES

APERCU DE LA PRECISION DES CALCULS : TRACE AVANT DIAGONALISATION ... 17.0000

SOMME DES VALEURS PROPRES 17.0000

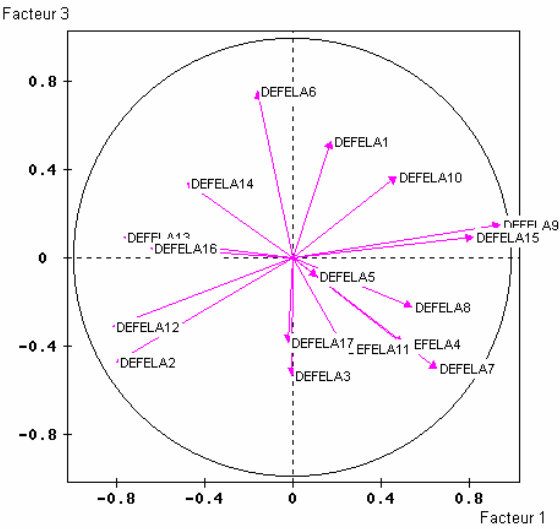
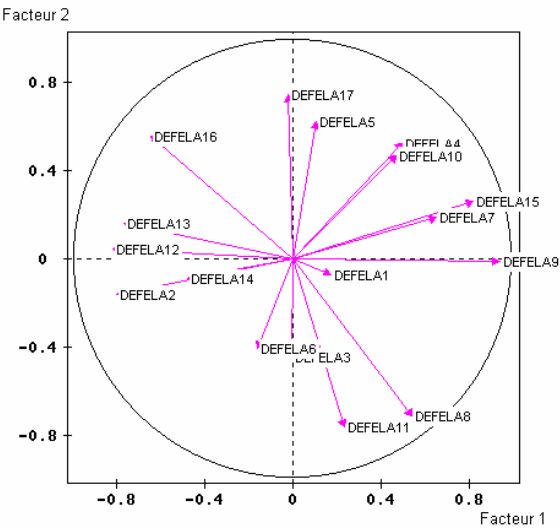
HISTOGRAMME DES 12 PREMIERES VALEURS PROPRES

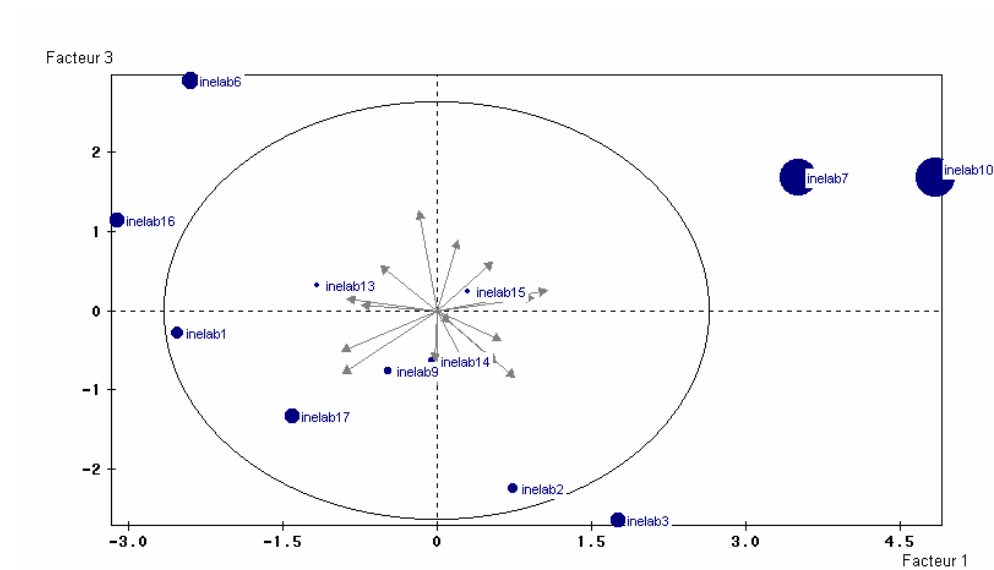
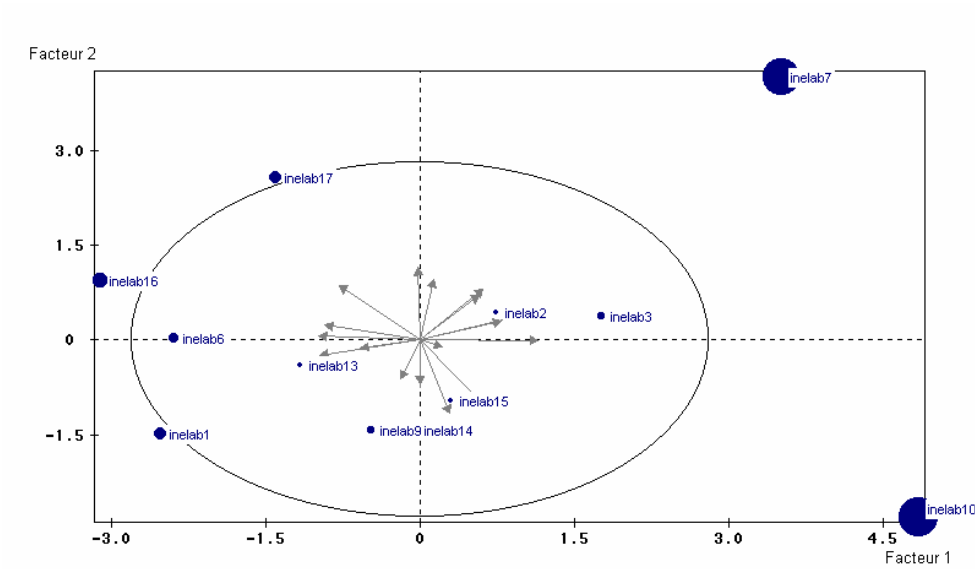
NUMERO	VALEUR	POURCENT.	POURCENT.
	PROPRE		CUMULE
1	5.4086	31.82	31.82
2	3.3785	19.87	51.69
3	2.5360	14.92	66.61
4	1.8921	11.13	77.74
5	1.6166	9.51	87.25
6	0.9718	5.72	92.96
7	0.4395	2.59	95.55
8	0.3400	2.00	97.55
9	0.2727	1.60	99.15
10	0.1126	0.66	99.82
11	0.0314	0.18	100.00
12	0.0000	0.00	100.00

COORDONNEES DES VARIABLES SUR LES AXES 1 A 5

VARIABLES ACTIVES

VARIABLES		COORDONNEES					CORRELATIONS VARIABLE-FACTEUR					ANCIENS AXES UNITAIRES				
IDEN	LIBELLE COURT	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
C2	- DEFELA1	0.18	-0.07	0.53	0.76	0.23	0.18	-0.07	0.53	0.76	0.23	0.08	-0.04	0.33	0.55	0.18
C3	- DEFELA2	-0.80	-0.16	-0.47	-0.14	-0.17	-0.80	-0.16	-0.47	-0.14	-0.17	-0.35	-0.09	-0.30	-0.10	-0.13
C4	- DEFELA3	0.00	-0.45	-0.54	0.16	0.57	0.00	-0.45	-0.54	0.16	0.57	0.00	-0.24	-0.34	0.12	0.45
C5	- DEFELA4	0.50	0.52	-0.39	-0.10	-0.12	0.50	0.52	-0.39	-0.10	-0.12	0.21	0.28	-0.24	-0.07	-0.09
C6	- DEFELA5	0.10	0.63	-0.08	0.39	0.46	0.10	0.63	-0.08	0.39	0.46	0.04	0.34	-0.05	0.29	0.36
C7	- DEFELA6	-0.16	-0.41	0.76	0.06	0.20	-0.16	-0.41	0.76	0.06	0.20	-0.07	-0.22	0.48	0.04	0.16
C8	- DEFELA7	0.65	0.19	-0.50	0.15	-0.32	0.65	0.19	-0.50	0.15	-0.32	0.28	0.10	-0.31	0.11	-0.25
C9	- DEFELA8	0.54	-0.71	-0.22	0.11	-0.03	0.54	-0.71	-0.22	0.11	-0.03	0.23	-0.39	-0.14	0.08	-0.02
C10	- DEFELA9	0.94	-0.01	0.15	0.24	-0.08	0.94	-0.01	0.15	0.24	-0.08	0.40	-0.01	0.09	0.18	-0.07
C11	- DEFELA10	0.47	0.47	0.37	-0.30	0.36	0.47	0.47	0.37	-0.30	0.36	0.20	0.25	0.23	-0.22	0.29
C12	- DEFELA11	0.23	-0.76	-0.41	0.32	0.07	0.23	-0.76	-0.41	0.32	0.07	0.10	-0.41	-0.26	0.23	0.06
C13	- DEFELA12	-0.82	0.04	-0.31	0.09	0.37	-0.82	0.04	-0.31	0.09	0.37	-0.35	0.02	-0.20	0.07	0.29
C14	- DEFELA13	-0.77	0.16	0.09	-0.41	0.19	-0.77	0.16	0.09	-0.41	0.19	-0.33	0.09	0.06	-0.30	0.15
C15	- DEFELA14	-0.48	-0.09	0.34	0.29	-0.71	-0.48	-0.09	0.34	0.29	-0.71	-0.21	-0.05	0.21	0.21	-0.56
C16	- DEFELA15	0.82	0.26	0.09	-0.39	0.04	0.82	0.26	0.09	-0.39	0.04	0.35	0.14	0.06	-0.28	0.03
C17	- DEFELA16	-0.65	0.56	0.05	0.50	-0.08	-0.65	0.56	0.05	0.50	-0.08	-0.28	0.30	0.03	0.36	-0.07
C18	- DEFELA17	-0.02	0.75	-0.38	0.38	-0.07	-0.02	0.75	-0.38	0.38	-0.07	-0.01	0.41	-0.24	0.28	-0.05



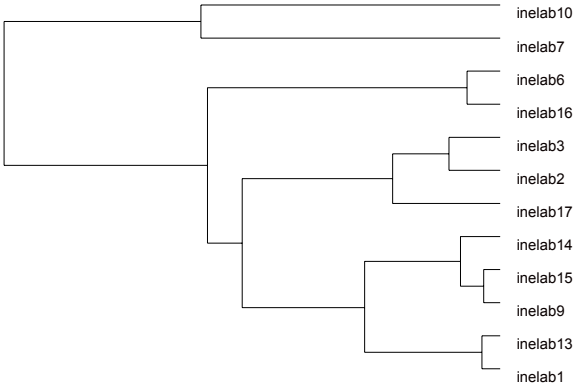


Classificació en grups d'individus homogenis. Creació de l'arbre de classificació.

CLASSIFICATION HIERARCHIQUE (VOISINS RECIPROQUES)
SUR LES 5 PREMIERS AXES FACTORIELS

DESCRIPTION DES NOEUDS					POIDS	INDICE	HISTOGRAMME DES INDICES DE NIVEAU
NUM.	AINE	BENJ	EFF.				
13	10	6	2		2.00	0.13031	***
14	8	1	2		2.00	0.14839	***
15	4	11	2		2.00	0.27495	*****
16	9	13	3		3.00	0.33506	*****
17	3	2	2		2.00	0.43440	*****
18	17	12	3		3.00	0.90414	*****
19	16	14	5		5.00	1.15095	*****
20	18	19	8		8.00	2.18684	*****
21	15	20	10		10.00	2.49481	*****
22	7	5	2		2.00	2.54249	*****
23	22	21	12		12.00	4.22946	*****
SOMME DES INDICES DE NIVEAU =						14.83181	

Classification hierarchique directe



És raonable tallar l'arbre en 5 grups.
Classificació en grups d'individus homogenis. Consolidació dels grups. (partició en 5 classes)

COUPURE 'a' DE L'ARBRE EN 5 CLASSES

FORMATION DES CLASSES (INDIVIDUS ACTIFS)

DESCRIPTION SOMMAIRE

CLASSE	EFFECTIF	POIDS	CONTENU
aa1a	5	5.00	1 A 5
aa2a	3	3.00	6 A 8
aa3a	2	2.00	9 A 10
aa4a	1	1.00	11 A 11
aa5a	1	1.00	12 A 12

COORDONNEES ET VALEURS-TEST AVANT CONSOLIDATION

CLASSES			VALEURS-TEST					COORDONNEES					
IDEN - LIBELLE	EFF.	P. ABS	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	DISTO.
COUPURE 'a' DE L'ARBRE EN 5 CLASSES													
aa1a - CLASSE 1 / 5	5	5.00	-0.9	-1.7	-0.4	1.9	-1.3	-0.79	-1.14	-0.23	0.91	-0.57	3.14
aa2a - CLASSE 2 / 5	3	3.00	0.3	1.2	-2.5	-1.0	0.9	0.36	1.14	-2.08	-0.73	0.58	6.63
aa3a - CLASSE 3 / 5	2	2.00	-1.8	0.4	1.9	-1.8	0.1	-2.75	0.48	2.01	-1.63	0.08	14.52
aa4a - CLASSE 4 / 5	1	1.00	1.5	2.3	1.1	1.0	-0.7	3.51	4.16	1.68	1.31	-0.89	34.93
aa5a - CLASSE 5 / 5	1	1.00	2.1	-1.5	1.1	-0.3	1.5	4.85	-2.82	1.68	-0.42	1.85	37.87

CONSOLIDATION DE LA PARTITION

AUTOUR DES 5 CENTRES DE CLASSES, REALISEE PAR 10 ITERATIONS A CENTRES MOBILES

PROGRESSION DE L'INERTIE INTER-CLASSES

ITERATION	I. TOTALE	I. INTER	QUOTIENT
0	14.83181	11.45360	0.77223
1	14.83181	11.45360	0.77223
2	14.83181	11.45360	0.77223

ARRET APRES L'ITERATION 2 L'ACCROISSEMENT DE L'INERTIE INTER-CLASSES

PAR RAPPORT A L'ITERATION PRECEDENTE N'EST QUE DE 0.000 %.

DECOMPOSITION DE L'INERTIE

CALCULEE SUR 5 AXES.

INERTIES	INERTIES	EFFECTIFS	POIDS	DISTANCES		
INERTIES	AVANT	APRES	AVANT	APRES	AVANT	APRES
INTER-CLASSES	11.4536	11.4536				

INTRA-CLASSE									
CLASSE 1 / 5	1.7647	1.7647	5	5	5.00	5.00	3.1379	3.1379	
CLASSE 2 / 5	1.3385	1.3385	3	3	3.00	3.00	6.6340	6.6340	
CLASSE 3 / 5	0.2749	0.2749	2	2	2.00	2.00	14.5238	14.5238	
CLASSE 4 / 5	0.0000	0.0000	1	1	1.00	1.00	34.9341	34.9341	
CLASSE 5 / 5	0.0000	0.0000	1	1	1.00	1.00	37.8704	37.8704	
TOTALE	14.8318	14.8318							

QUOTIENT (INERTIE INTER / INERTIE TOTALE) : AVANT ... 0.7722
 APRES ... 0.7722

COORDONNEES ET VALEURS-TEST APRES CONSOLIDATION

AXES 1 A 5

CLASSES			VALEURS-TEST					COORDONNEES					
IDEN - LIBELLE	EFF.	P.ABS	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	DISTO.
COUPURE 'a' DE L'ARBRE EN 5 CLASSES													
aa1a - CLASSE 1 / 5	5	5.00	-0.9	-1.7	-0.4	1.9	-1.3	-0.79	-1.14	-0.23	0.91	-0.57	3.14
aa2a - CLASSE 2 / 5	3	3.00	0.3	1.2	-2.5	-1.0	0.9	0.36	1.14	-2.08	-0.73	0.58	6.63
aa3a - CLASSE 3 / 5	2	2.00	-1.8	0.4	1.9	-1.8	0.1	-2.75	0.48	2.01	-1.63	0.08	14.52
aa4a - CLASSE 4 / 5	1	1.00	1.5	2.3	1.1	1.0	-0.7	3.51	4.16	1.68	1.31	-0.89	34.93
aa5a - CLASSE 5 / 5	1	1.00	2.1	-1.5	1.1	-0.3	1.5	4.85	-2.82	1.68	-0.42	1.85	37.87

COMPOSITION DE COUPURE 'a' DE L'ARBRE EN 5 CLASSES

CLASSE 1 / 5

inelab1 inelab9 inelab13 inelab14 inelab15

CLASSE 2 / 5

inelab2 inelab3 inelab17

CLASSE 3 / 5

inelab6 inelab16

CLASSE 4 / 5

inelab7

CLASSE 5 / 5

inelab10

DESCRIPTION DE PARTITION(S)

DESCRIPTON DE LA COUPURE 'a' DE L'ARBRE EN 5 CLASSES

CARACTERISATION DES CLASSES PAR LES CONTINUES

CARACTERISATION PAR LES CONTINUES DES CLASSES OU MODALITES

DE COUPURE 'a' DE L'ARBRE EN 5 CLASSES

CLASSE 1 / 5

V.TEST	PROBA	MOYENNES	ECARTS TYPES	NUM. LIBELLE	VARIABLES CARACTERISTIQUES	IDEN
		CLASSE GENERALE	CLASSE GENERAL			
		CLASSE 1 / 5	(POIDS = 5.00	EFFECTIF = 5)		aa1a
2.09	0.019	0.80	-0.08	0.75	1.19	14. DEFELA14
2.05	0.020	0.60	-0.25	0.49	1.16	11. DEFELA11
1.25	0.105	2.00	1.83	0.00	0.37	2. DEFELA2
1.00	0.158	1.60	1.33	0.49	0.75	3. DEFELA3
0.73	0.233	1.40	1.17	0.49	0.90	16. DEFELA16
0.72	0.237	0.80	0.42	0.98	1.50	6. DEFELA6
0.71	0.240	1.40	1.25	0.49	0.60	1. DEFELA1
0.61	0.270	-0.80	-1.00	0.40	0.91	8. DEFELA8
0.27	0.393	1.00	0.92	0.63	0.86	7. DEFELA7
0.25	0.402	0.20	0.08	1.17	1.32	12. DEFELA12
-0.29	0.385	-0.20	-0.08	0.40	1.11	9. DEFELA9
-0.43	0.333	0.80	0.92	0.40	0.76	13. DEFELA13
-1.18	0.119	1.00	1.25	0.63	0.60	5. DEFELA5
-1.62	0.053	-2.00	-1.75	0.00	0.43	4. DEFELA4
-1.86	0.031	0.80	1.17	0.40	0.55	15. DEFELA15
-2.22	0.013	0.20	0.83	0.40	0.80	10. DEFELA10

CLASSE 2 / 5

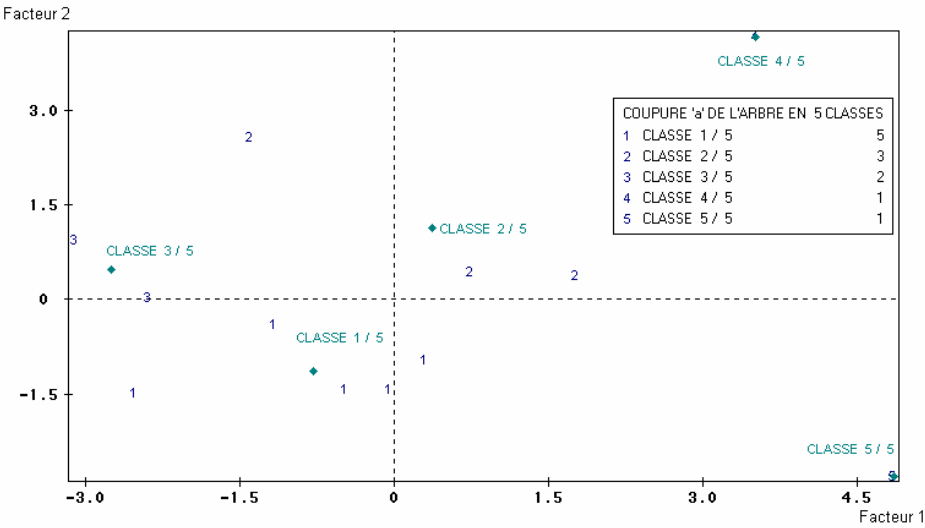
V.TEST	PROBA	MOYENNES	ECARTS TYPES	NUM. LIBELLE	VARIABLES CARACTERISTIQUES	IDEN
		CLASSE GENERALE	CLASSE GENERAL			
		CLASSE 2 / 5	(POIDS = 3.00	EFFECTIF = 3)		aa2a
1.84	0.033	-1.33	-1.75	0.47	0.43	4. DEFELA4
1.34	0.090	1.67	1.25	0.47	0.60	5. DEFELA5
1.11	0.134	1.33	1.00	0.47	0.58	17. DEFELA17
0.93	0.177	1.33	0.92	0.47	0.86	7. DEFELA7
0.86	0.196	2.00	1.83	0.00	0.37	2. DEFELA2
0.86	0.196	1.67	1.33	0.47	0.75	3. DEFELA3
0.85	0.199	0.67	0.08	0.47	1.32	12. DEFELA12
0.59	0.282	1.33	1.17	0.47	0.55	15. DEFELA15
0.40	0.345	1.00	0.83	0.82	0.80	10. DEFELA10
0.21	0.417	1.00	0.92	0.82	0.76	13. DEFELA13
0.00	0.500	-1.00	-1.00	0.82	0.91	8. DEFELA8
-0.14	0.445	-0.33	-0.25	0.47	1.16	11. DEFELA11
-0.36	0.361	1.00	1.17	0.82	0.90	16. DEFELA16
-0.43	0.334	-0.33	-0.08	0.47	1.11	9. DEFELA9
-1.88	0.030	0.67	1.25	0.47	0.60	1. DEFELA1
-2.02	0.022	-1.33	-0.08	0.47	1.19	14. DEFELA14
-2.66	0.004	-1.67	0.42	0.47	1.50	6. DEFELA6

CLASSE 3 / 5

V.TEST	PROBA	MOYENNES	ECARTS TYPES	NUM. LIBELLE	VARIABLES CARACTERISTIQUES	IDEN
		CLASSE GENERALE	CLASSE GENERAL			
		CLASSE 3 / 5	(POIDS = 2.00	EFFECTIF = 2)		aa3a
2.12	0.017	2.00	0.92	0.00	0.76	13. DEFELA13
1.57	0.058	2.00	0.42	0.00	1.50	6. DEFELA6
1.03	0.152	1.00	0.08	1.00	1.32	12. DEFELA12
0.73	0.233	0.50	-0.08	0.50	1.19	14. DEFELA14
0.66	0.254	2.00	1.83	0.00	0.37	2. DEFELA2
0.55	0.291	1.50	1.17	0.50	0.90	16. DEFELA16
0.31	0.379	1.00	0.83	0.00	0.80	10. DEFELA10
-0.45	0.327	1.00	1.17	0.00	0.55	15. DEFELA15
-0.62	0.267	1.00	1.25	0.00	0.60	5. DEFELA5
-0.62	0.267	1.00	1.25	0.00	0.60	1. DEFELA1
-0.86	0.196	-2.00	-1.75	0.00	0.43	4. DEFELA4
-1.28	0.099	0.50	1.00	0.50	0.58	17. DEFELA17
-1.62	0.052	-2.00	-1.00	0.00	0.91	8. DEFELA8
-1.66	0.049	0.50	1.33	0.50	0.75	3. DEFELA3
-1.88	0.030	-1.50	-0.08	0.50	1.11	9. DEFELA9
-2.23	0.013	-2.00	-0.25	0.00	1.16	11. DEFELA11
-2.44	0.007	-0.50	0.92	0.50	0.86	7. DEFELA7

CLASSE 4 / 5

V.TEST	PROBA	MOYENNES	ECARTS TYPES	NUM. LIBELLE	VARIABLES CARACTERISTIQUES	IDEN
		CLASSE GENERALE	CLASSE GENERAL			
CLASSE 5 / 5						
V.TEST	PROBA	MOYENNES	ECARTS TYPES	NUM. LIBELLE	VARIABLES CARACTERISTIQUES	IDEN
		CLASSE GENERALE	CLASSE GENERAL			



Classe	Puntuen alt	Puntuen baix
Grup 1: 5 individus	DEFELA 14,11	DEFELA 10
Grup 2: 3 individus	DEFELA	DEFELA 14,6
Grup 3: 2 individus	DEFELA 13	DEFELA 11,7

Annex 3: Material Pedagògic Observat Estàndard (MPOe)

Aquest material fou recollit per una ajudant de parvulista en una “guarderia” on es treballaven –molt prematurament- aspectes de pre-matemàtica i pre-escriptura. L’aula estava formada per 27 nens i nenes de tres anys. Aquest grup s’anomenava Jardí i rebia el nom de la classe dels elefants.

Com que encara hi havia molts nens amb dificultats per controlar esfínters, o bé l’hora dels canvis d’activitat o a l’hora de menjar hi havia molta feina a més a més de la parvulista titular hi havia una auxiliar que hi dedicava unes hores a ajudar-la. Hi havia dos nens dels que ara anomenaríem d’integració: En Joaquim és un nen caracterial de *signe positiu*⁴⁹, que a principis de curs va presentar problemes d’adaptació al nou any escolar. Des que té un any assisteix a aquesta guarderia però té problemes greus de relació i és molt difícil de tenir-lo integrat en el grup classe. Mossegava als companys, es posava a la boca tot allò que trobava- una manera d’explorar oralment tot allò que era nou per ell- Quan caminava d’una banda a l’altra ho feia com si volés arrencar un vol, com de puntetes. Aquest nen era adoptat des que tenia 6 mesos. Els pares adoptius eren venedors al Mercat Central on hi havia d’ésser des de les sis del matí; la guarderia no rebia nens fins a les vuit i ells optaren per col·locar una reixa de seguretat al bressol perquè no es fes mal ni caigués si es despertava mentre ells eren al mercat.

En Sergi és un nen caracterial de *signe negatiu*⁵⁰, greu, amb trets psicòtics. S’incorporà en aquest escola quan tenia dos anys. El curs passat, any en que començà, els pares estaven desesperats perquè no menjava absolutament res. L’educadora que se’n va fer càrrec l’acol·lí amb molta tolerància i paciència; l’estimulava i animava amb música i cançons. A l’hora de

⁴⁹ Denominació extreta d’un treball previ de l’autora d’aquesta tesi partint d’una teoria fonamentada (Grounded Theory) que inclou aquells nens que dins de l’aula no aprenen ni evolucionen però no distorsionen la marxa del ritme de la classe, malauradament passen desapercebuts. (Mateu, 1995)

⁵⁰ Denominació extreta d’un treball previ de l’autora d’aquesta tesi partint d’una teoria fonamentada (Grounded Theory) que inclou aquells nens que dins de l’aula no aprenen ni evolucionen i distorsionen molt la marxa del ritme de la classe. (Mateu, 1995)

dinar aconseguia posar-li una cullerada de sopa a la boca i quan ja era dins l'animava dient-li :”Apa anem, ja s’ha acabat això, ara marxem”. L’aixecava i feien unes passes junts. Mentre el nen amb moltes dificultats i la boca mig badada plena de sopa se l’empassava. Aquest procés es repetia una i una altra vegada fins que s’ho acabava tot. Els pares ho consideraven un miracle.

L’educadora d’aquesta aula l’anomenarem Carme i ho escriurem en majúscula per no confondre-la amb els infants (amb noms també canviats):

La CARME està embarassada i s’ha treballat força a la classe per la mateixa curiositat que als nens els ha desvetllat aquest fet. Ara està de nou mesos i està a punt d’interrompre el seu treball com a parvulista en aquesta aula cosa que també s’ha parlat als nens i se’ls ha informat de que es quedarien amb l’auxiliar a qui ja coneixen.

És un dia a primera hora del matí; els nens quan arriben es treuen les jaquetes i ho pengen als penja-robes. Es dedica força temps a aquesta arribada per treballar els hàbits de vestir-se i desvestir-se (cordar-se i descordar-se). Dedicuen la primera hora a joc lliure. Aquesta activitat es desenvolupa amb normalitat perquè ja som gairebé a final de curs i es nota la feina feta per l’educadora perquè el nen pugui jugar sol i/o amb la companyia de la resta de companys (fireta, peces de construcció, fustes per enfilar i botonar, pilotes d’esponja,...) La parvulista va rondant d’una banda a l’altra aturant-se i jugant amb algun nen o subgrup de nens. Quan ja ha passat una hora la CARME els demana que vagin recollint – com cada dia – i ho fan força de pressa sense demorar-se massa. Guarden totes les joguines a les cistelles altra vegada.

La CARME els demana que treguin l’esmorzar de la bosseta de roba. Alguns porten l’esmorzar de casa i els altres el reben de l’escola. Tots s’asseuen, cadascú al seu lloc al voltant de les taules rodones. En Joaquim s’aixeca i va prenent i mossegant l’esmorzar dels altres, rient, caminant de puntetes i llençant restes dels esmorzars pel terra. Mentre se li està escapant un pipí. en general els altres nens s’empipen. En Sergi gemega sense parar i sense fer cap expressió facial.

La CARME demana a en Joaquim que s’assegui, ell riu i comença a córrer per tota la classe mirant al darrere (com provocant a l’educadora perquè l’atrapí). Passa pel costat d’en Sergi i li arrenca un manyoc de cabells. L’educadora l’agafa contundentment i el treu fora de la classe, el sacseja i el renya. En Sergi dins de l’aula encara està gemegant. La Mercè- una nena molt espavilada- li diu que pari i ho fa com si hagués pres el rol de la mestra. L’Anna li va donant menjar per omplir-li la boca i no sentir-lo; ell es queda amb la boca badada i cada vegada gemega més fluixet.

En Carles de cop i volta es posa a plorar però sense que l’auxiliar pugui entendre el per què? La Laia diu que ha estat en Joan, qui sembla que li ha pres

un tros del seu esmorzar. La Susanna li'n dóna un tros del seu i li diu amb cantarella i carinyosament que no plori més.

Torna l'educadora i es posen a fer pre-matemàtica. Avui la CARME ha preparat una fitxa on s'hi introduïa el concepte de subconjunt.

Els demana que per grups facin amb una corda una rodona al damunt de la taula, gairebé tant gran com la taula, que també és rodona; els demana que posin rodones dins de color vermell i groc.

En Carles està distret mirant fora a través de la finestra. L'Anna se'n dóna compte i li dóna una rodona perquè la posi dins del cercle. En Sergi està assegut i sembla que estigui pendent del que està passant però la seva mirada és absent i molt llunyana. La Mercè organitza l'activitat en aquest grup i ignora a en Sergi. En aquesta taula són sis i ella va distribuïnt la feina fent que cada nen posi, per torns una peça rodona dins del cercle. La CARME parla de la noció de subconjunt i demana que encerclin amb una altra corda totes les rodones grogues.

La Mercè parla amb una veu molt alta a la CARME i li diu: "Tu ets un conjunt i el fill que portes a la panxa és el teu subconjunt."

Els altres riuen, l'educadora li diu que està bon ben pensat aquest exemple. Acaben l'activitat, recullen i van al pati. L'Anna a la fila va repetint: "La senyoreta és un conjunt i el seu fill és un subconjunt". La Mercè se la mira malament i l'Anna ho va repetint amb cantarella mentre s'esperen per anar al pati.

La CARME surt molt contenta de la pensada que ha tingut la Mercè i ho va explicant a les companyes de treballa que es va trobant pel passadís.

Annex 4: Material Pedagògic Observat Lliure. Exemple. (MPOIII)

Educadora 5

Nens/es d'1-2 anys

Em trobo en un moment d'aquests tensos i caòtics, de nervis, de voler fer més del que les circumstàncies em permet. En Joan plora, crec que hi ha alguna cosa que l'incòmode, darrerament exigeix la presència de l'educadora i si et perd de vista,.....

Patapam es posa a plorar, haurà d'esperar ara no puc estar per ell. Sense gairebé poder-lo mirar li dic:

Hola Juan guapo, hola cargolet.

En Guillem, en Marc i l'Alex estan asseguts a l'orinal i de moment estan tranquils. Estic canviant a la Marta que porta caca fins dalt, plora, la he tingut de despullar sencera per poder-la netejar, està fatal. Per més que els parlo i els explico el que estic fent i per què ho estic fent ella no deixa de plorar, crec que vol que acabem aviat i poder continuar jugant. Haig de reconèixer que estic una mica nerviosa.

Lídia i en Raül continuen esmorzant, és increïble i això que només tenien unes galetes.

Escolta a en David cridar, ja comencem, la Irene l'ha mossegat o bé això és el que sembla.

Irene vine. Irene no has de mossegar als nens, sembles un gos, ai, ai, ai!

Fes-li un petó a en David.

Però en David crida pels descosits i la Irene espantada ni si vol acostar.

Vinga David això no és res. Mentre la Irene continua jugant jo li poso Trombocid a la mà d'en David., ja té el senyal de les dents i el morat. Deu meu quin agobio després vindran els pares a demanar-me explicacions d'aquesta mossegada i no sé ni com ha passat.

Agafó a en David i el coloco al costat de la Marta amb un cotxe de drap, es tranquil·litza i per fi aconsegueixo posar el bolquer a la Marta, vaig a posar-li els pantalons.

L'Alex es queixa i em crida, està cansat d'estar a l'orinal. Un moment Alex ara mateix t'aixeco.. Que has fet un pipí?

Mentre acabo de vestir a la Marta, la Lídia a en Raül els altres s'intercanvien galetes, les esmicolen i finalment les tiren al terra.

Lídia i Raül feu el favor de baixar de la cadira i recollir tot el que heu tirat al terra.

Ni la Lídia ni el Raül d'immuten. Torno a mig abandonar a la Marta. Agafó la Lídia de sota la cadira explicant-li que les galetes no són una joguina i també li ho explico al Raül.

Em costa una mica de converger-los perquè recullin els trossos i els tirin a les escombraries i a la fi implicant-los una miqueta però sense massa entusiasme els recol·leixen.

Ja estic aquí Marta

Encara no estic amb ella que en Daniel comença a plorar desconsoladament. Porta una estoneta en aquest racó. Què li deu passar.

Daniel, què et passa?

En Daniel només plora i plora. L'agafó en braços dient-li que no el que se'm va ocorregut per calmar-lo, me l'emporto a la finestra.

Mira cotxes i motos, burrrum, burrrum, que macos. T'agraden. En Daniel no calla i l'Alex torna a demanar-me que l'aixequi de l'orinal.

A la Marta encara la tinc esperant amb els pantalons i les sabates tretes.

Estic cada vegada més nerviosa, em posaria a cridar com una boja, em poso a cantar.

Començo a cantar i tots de cop i volta em miren. Vaja. Sembla que això causa efecte.

LI poso la roba a la Marta, ara està feliç i juga contenta. Aixeco a l'Alex de l'orinal. Has fet pipí, bravo.

En Daniel ve al meu costa li proposo fer un torre amb les construccions, està content i mica en mica es va sumant als demés.

En Marc i en Guille no han fet pipí és igual potser després.

Veig a la Irene que és un bitxo, a punt de mossegar una altra vegada a en David. Irene fes-li un petó ara mateix.

Ara si que se li acosta i l'abraça.

Què guapos aquests nens i no us heu de barallar, ens fem tots una abraçada?

Vénen depressa, això de les abraçades els agrada molt i a mi també.

Em sento molt més bé.

Annex 5: Material Pedagògic Observat Lliure. Exemple. (MPOII2)

Educadora 5

Encara no fa dos mesos que funcionem, estem contents, l'ambient és una mica més tens o potser són apreciacions meves, fa uns dies que no estic molt bé.

M'espanta pensar que ens podem trobar en aquesta situació de jornada intensíssima, per un temps que a mi em sembla excessiu. M'espanta pensar que podem cremar-nos una mica i en poc temps si no ens organitzem depenent de les circumstàncies amb les que ens anem trobant.

Lara és una nena de quasi tres anys, va ser la nostra primera alumna i això vol dir que pot gaudir de l'espai, dels materials, de les educadores.

En poc temps, en qüestió d'una setmana, en la classe dels timbals hi havia quatre nens: Lara, Nando, Anna i Pere.

De cop i volta la Lara es va trobar que tot l'espai que tenia, els material i l'atenció es diversificaven.

Ella creia que tot el que veia en la llar era per a ella i que mai tindria que compartir res allí, al contrari, era a casa que havia de compartir amb la seva germana Núria de cinc mesos i en casa de la seva àvia on ha de compartir amb el seu cosí Borja, cinc mesos més petit que Lara.

Van passar uns dies en els que vaig observar que la Lara intentava acaparar tot el material didàctic i lúdic de la classe, amb moltes presses i controlant, a més que ningú hi tingués accés en cap moment a allò que ella volia.

En un principi vaig pensar que allò era normal, s'havia acostumat al luxe de tenir-ho tot per a ella.

Vaig intentar estar tranquil·la i dir-li que les coses que teníem eren per compartir-les.

Això va fer algun efecte i Lara va decidir prioritzar l'elecció del cotxet de nines davant de qualsevol altra cosa de manera que era capaç de quedar-se sense berenar per no deixar anar el cotxet d'emportar-se'l al pati quan tenia pipí.

Un dia vaig decidir que el cotxet tindria un lloc i ho vaig comentar a tots els nens, en la rotllana que fem quan arribem i ens col·loquem i saludem. Els vaig dir que aquell seria el lloc del cotxet. La Lara quan va poder de seguida hi va anar a buscar-los.

La meua companya de classe dels xiulets va obrir la porta i la Lara no s'ho va pensar dues vegades i va entrar i amagar el cotxet en l'altra classe. Li vaig dir que el cotxet havia d'anar al seu lloc.

La nena va dir no mira Maria el deixo aquí i jo li vaig dir no Lara el cotxet al seu lloc.

La Lara s'havia tornat sorda de cop. Vaig agafar la joguina i el vaig posar al seu lloc, comprovant que per la Lara no era important jugar sola sinó que els demés no l'agafessin i ella poder tenir-lo controlat.

Al dia següent, pel matí, en el mateix moment de saludar li vaig dir a la Lara que havia trencat el pacte i que m'emportava el cotxet a l'altell fins que el sapigués respectar tal i com els seus companys feien. Jo no em sentia bé però com que l'havia avisat tantes vegades.

La veritat és que la idea, per principis no em semblava bé, ho considerava injust pels demés. Al migdia menjant vaig explicar a les meves companyes la història de la Lara i el seu cotxet, elles pensaven que no ho havia d'haver fet però vàrem pensar que ara hauria de suportar aquesta situació durant uns dies.

De totes maneres a la Lara no li va preocupar en excés i va aconseguir un altre talismans, un carret de la compra de no deixava anar per res. Dia darrera dia la Lara s'havia anat fent pipí sobre i jo havia intentat estar indiferent. Lara què passa? se t'ha escapat el pipí? Bé, doncs ves a canviar-te i sempre l'ajudava. Aquesta era més o menys la meua actuació fins el divendres ja no vaig poder més amb un to de veu alt i bastant enfadada i interiorment confosa li vaig dir que ja n'hi havia prou, que començava a cansar-me. Vaig agafar una bossa de plàstic i li vaig posar amb molta ràbia a la mà i li vaig dir que s'anés a canviar de roba. Lara, al revés del que jo em pensava va agafar la roba, va deixar anar el carret, se'n va anar en un racó on es va treure la roba bruta i es va posar tota sola la roba neta, això sí sense treure'm la vista del damunt i molt seria.

Aquest mateix dia en Borja, el seu cosí, estava a l'escola i Lara només el vigilava. Estava bona part del dia sense jugar i mirant al seu cosí.

Quan el pare d'en Borja el va venir a buscar em vaig dirigir a la Lara i li vaig dir mira ha vingut el tiet. La Lara ni s'hi va immutar. No li dius res al tiet?. No va dir la Lara.

El tiet em va explicar que la Lara i ell no s'entenien, que creia que era una nena molt possessiva i que ja havien tingut alguna trifulga familiar perixò. La seva opinió al respecte és que la seva mare no li posa límits.

Crec que vaig intentar suavitzar la situació.

Quan la Lara se'n va anar li vaig explicar a la seva mare l'assumpte del pipí i de que jo romandria amb la mateixa postura. Li vaig dir que potser no voldria anar a l'escola durant uns dies però que ella l'intentés portar igualment amb la mateixa tranquil·litat que fins ara.

No sé si justament és això el que vull, no sé si és el que a ella li va agradar, a mi em sembla que no, no sé com es pot sentir la Lara, ni com ho deuen veure els demés, però crec que puc provar si funciona.

Annex 6: Sessió tipus Balint transcrita per la supervisió. Exemple.

Quarta sessió tipus-Balint

(Així que arribo la noia que no havia vingut el primer dia (educadora12) em diu que ha d'acompanyar a l'(educadora9) perquè no es troba bé.

Poso les cadires en rotllana i entra primera l'(educadora5) que és a la qui li toca presentar la sessió del seu grup classe (Mpoll1). Algunes educadores de les que estan fora diuen que avui fa fred; algú altra diu que és boníssima aquesta cigarreta que s'està fumant (ho diu prou fort de manera que jo ho sento). Una vegada totes dins de l'aula falten tres educadores (12, 6 i 10).

(Educadora5): (que té els fulls a punt de repartir-los però consulta a tot el grup): crec que és millor que esperem a l'educadora 12.

Tothom menys una noia diuen que sí però que ella vagi repartint els fulls i tothom comença a llegir-lo amb el cap ben baix.

Algú somriu del que està llegint i d'altres només ho llegeixen sense fer cap expressió. L'(educadora5) fa cara de circumstàncies volent dir: “doncs mira és això amb el que em trobo cada dia”.

Arriba l'(educadora12) i l'(educadora5) ja havia començat a parlar. Ningú li diu res; ella no sap on seure; algú li ho indica tot i que hi ha tres cadires buides.

L'(educadora5) llegeix la sessió. És una sessió recollida d'una manera molt franca on expressa la seva angoixa del caos que es produeix a la seva classe quan ploren gairebé tots

especialment durant l'estona de canviar-los els bolquers i de treballar el control d'esfínters.
(veure annex 5).

(Educatora2): ara entenc perquè el dia passat m'atacàveu, veient sessions d'aquestes és clar; jo només tinc cinc nens i en canvi (l'educadora 5) en té quinze, és tot un desmadre.

(Educatora4): (qui normalment se sent inferior a la resta d'educadores). És increïble aquesta situació. Jo em pensava que estava malament però ara penso que estic a la glòria. (glòria és el meu nom).

Conductora: potser senti que ara el grup pot convertir-se en una tertúlia on es despotrica d'algú que és fora i que no ens permet treballar com voldríem. Potser ara tenim el sentiment de que si fem tertúlia no estem per la tasca que ens havíem proposat i es podem acabar tenint la impressió de que no fem res.

(Educatora 2): Tinc molt clar que aquest grup no és això. No sé que és aquest grup però entenc perfectament que no és un grup de tertúlia.

Tothom sembla estar d'acord en que la situació de l'(educadora5) és la d'una educadora explotada i que la culpable és la seva companya de treball que ve a la tarda que resulta que és l'educadora de la classe i a més a més cosina de la directora.

Es parla en el grup, del què es pot fer i del que no es pot fer; del que es té prohibit i del que s'ha de dir als pares que s'està fent i del que no s'està fent.

Conductora: Crec que ara el grup s'alia per buscar els culpables fora del mateix grup. També ens devem preguntar si dins del nostre grup fem el que hem de fer o bé fem coses d'amagat que no sap el Departament d'Ensenyament, que no sap la direcció del Centre.

(Educatora1): És clar que el director del centre ho ha de saber perquè sempre un centre es defineix per una línia de treball.

(Educatora4): (qui normalment se sent inferior a la resta d'educadores). La que es sent inferior diu que no tenen perquè saber-ho la resta de professors i que no és la mateixa situació que la que es viu dins d'una escola bressol.

L'(educador8) comença a parlar sobre l'idealisme i el realisme; com ell mateix era i pensava abans i com és i pensa ara. Es pregunta si val la pena fer al peu de la lletra tot el que et demanen o bé si pots plantar cara.

Conductora: Ara dins d'aquest grup està "esmicolant la galeta" (fent referència al material de la mateixa (educadora 5), s'hi està jugant.

Totes les educadores riuen.

(Educatora8): Potser l' (educadora5) se sent en una situació il·legal pel fet de que està cobrant de l'atur i de l'escola bressol i és clar això fa que no pugui reivindicar els seus drets ni exigir unes millors qualitats de treball.

Conductora: Sembla que ara, que se'ns està acabant el temps, el grup està buscant culpables dins del grup, però quan això passa algú de seguida s'espanta i aleshores es tornen a buscar els responsables o els culpables fora d'aquest grup.

Tot i així hi ha dins del grup un intent d'entendre el que passa en la situació presentada per l' (educadora5).

Acabem la sessió sense saber qui presentarà el Mpoll1 el dia vinent.

Annex 7: Criteris per la correcció de les 24 làmines del tests de Frustració de Rosenzweig (PFT). (Serra et al., 1974, pp.727)

Criteris valoració de les 9 variables del test de Rosenzweig

E': La presencia del objeto frustrante está insistentemente señalada.

E: Culpa, hostilidad, etc. están dirigidas hacia una persona o una cosa en el ambiente (también si acusa al frustrador de discriminación, si la persistencia llega a convertirse en desafío, o si rehusa conformarse).

E: En esta variable de E el sujeto niega con agresividad que él sea responsable de una ofensa por la cual se le echa la culpa (generalmente en situación de super-ego).

e: Una solución de la situación frustrante está decididamente esperada de otra persona.

I': Obstáculo considerado como beneficioso en vez de frustrante; o en algunos casos el sujeto hace hincapié en la situación embarazosa, disculpándose por haber causado frustración a otro.

I: Culpa, censura, etc., están dirigidas por el sujeto sobre sí mismo.

I: Variable de I en el cual el sujeto admite su culpa pero niega que sea entera, invocando circunstancias inevitables (empleada generalmente en situaciones de super-ego).

i: El sujeto procura remediar la situación presentado una solución al problema generalmente porque siente él cierta culpabilidad.

M': El obstáculo de la situación frustrante está menospreciado (minimized) hasta casi negar su presencia.

M: La culpa por la frustración se evita por completo, considerando la situación como inevitable; en particular el individuo frustrante es absuelto.

m: Se manifiesta la esperanza de que el tiempo, o las circunstancias que normalmente deben ocurrir traerán una solución al problema. La paciencia y la conformidad son características.

Hay un caso especial de combinación intrínseca para indicar su naturaleza unitaria. Por regla general no se recomienda esta interpretación profunda, sino más bien el significado declarado de las respuestas. A veces, sin embargo, hay respuestas disimuladas que menosprecian el valor del deseo original.

Si hay varias respuestas se debe favorecer la última. Por ejemplo los elementos de obstáculo de dominación están subordinados generalmente a los ego-defensivos.

Cuando hay una respuesta cambiada se debe validar la primera si se puede leerla todavía.

Algunas valoraciones generales para la valoración de las respuestas:

- I. Una misma respuesta puede valorarse diversamente en distintas situaciones.
- II. Una respuesta puede tener distintos significados según el tono con que es pronunciada. Estos matices se pierden en el test colectivo proyectado: cabe recurrir a la lectura del sujeto en los casos dudosos; pero esto siempre es fatigoso, y a veces difícil. Por lo cual creemos más conveniente dar normas más concretas para la valoración, analizando cada una de las situaciones.
- III. Usamos /E/ no sólo cuando el personaje B niega con agresividad lo que A afirma, sino también cuando niega la legitimidad de las declaraciones de A.
- IV. Para usar /I/ se requiere que el reconocimiento de la culpa por parte de B sea explícito; cuando no lo es, la valoración adecuada es /M/.
- V. La mayor dificultad está en los casos en que hay que aplicar /M/ o quizá /m/. Las definiciones de Rosenzweig dan dos características para cada una de estas valoraciones:
 /M/ La culpa por la situación se evita considerando la situación inevitable. En algunos casos el individuo frustrante es absuelto.
 /m/ Se manifiesta la esperanza que el tiempo o las circunstancias aportarán una solución. Son características la paciencia y la conformidad.

En la práctica hay respuestas (bueno, bien, etc.) que tienen como características la paciencia o la conformidad, pero no presentan ningún rasgo de persistencia de la necesidad ni de solución alguna. Teniendo en cuenta que en la definición el primer rasgo es el más importante y que el segundo sólo lo completa, hemos preferido valorar tales respuestas como /M/ (en ellas consideramos que la absolución del personaje A va implícita)

- VI. Cuando “bueno; pues; no importa...” van seguidas de otras declaraciones se consideran simples introducciones a la verdadera respuesta y no se valoran.
- VII. En muchas ocasiones valoramos “No importa “ como M’/ / porque consideramos que se refiere al obstáculo objetivo. Mientras que respuestas como “Bueno, bien, etc.” las clasificamos como /M/ porque en ellas se da ante todo una conformidad del yo.

Annex 8: Diccionari depurat a partir dels comentaris als textos estàndards (MPOe1 i MPOe2) fets per les participants a les dues experiències formatives (grup tipus-Balint i grup tipus-Llicó).

PRIMERA DEPURACIÓ: CAMPS AGRUPATS				
Vocabulari associat	Codi	Indicadors	Codi	Codi
abandó: qualsevol paraula que faci referència a l'abandó, ser deixat, sol.	(I111)	Dimensió emocional	(I11)	Vinculació afectiva (I1)
adonar	(I411)	Treball dinàmic	(I41)	Acció Psíquica (I4)
adquirir	(E412)	Organitzar experiències sensorials i emocionals	(E41):	Creixement personal (E4)
adversativa	-	-	-	-
aespai: adverbis que fan referència a espai.	(E211)	Dimensió sensorial	(E21):	Externalitat (E2)
afectar	(I412)	Treball dinàmic	(I41)	Acció Psíquica (I4)
agradar	(I413)	Treball dinàmic	(I41)	Acció Psíquica (I4)
aprendre	(E212)	Treball dinàmic	(E21)	Acció Psíquica (E2)
assessorament: ajuda psicològica, suport psicològic, recolzament psicològic, col·laboració.	(I114)	Èmfasi en el vincle	(I11)	Treball dinàmic (I1)
assimilar	(E211)	Treball dinàmic	(E21)	Acció Psíquica (E2)
atendre	(I414)	Treball dinàmic	(I41)	Acció Psíquica (I4)
auxiliar: auxiliar/s, ajudant/s, pràctica/ques	(I112)	Èmfasi en el vincle	(I11)	Vinculació Afectiva (I1)
canviar	(E216)	Treball dinàmic	(E21)	Acció Psíquica (E2)
causalitat	-	-	-	-
clarificar	(I415)	Treball dinàmic	(I41)	Acció Psíquica (I4)
comparació	-	-	-	-
comprendre	(E2113)	Treball dinàmic	(E21)	Acció Psíquica (E2)
condicional	-	-	-	-
consolar	(I417)	Treball dinàmic	(I41)	Acció Psíquica (I4)
contactar	(E217)	Treball dinàmic	(E21)	Acció Psíquica (E2)
contenir	(E213)	Treball dinàmic	(E21)	Acció Psíquica (E2)

control	(E421)	Controlar	(E42)	Empobriment Personal	(E4)
copulatives	-	-	-	-	-
cos: referents a les parts del cos com a aspectes curriculars a treballar amb els nens.	(I214)	Dimensió sensorial	(I21)	Externalitat	(I2)
creativitat	(E415)	Organitzar mentalment experiències sensorials i emocionals	(E41)	Creixement, intern, personal	(E4)
crec	(I4120)	Treball dinàmic	(I41)	Acció Psíquic	(I4)
curació	(E416)	Organitzar mentalment experiències sensorials i emocionals	(E41)	Creixement, intern, personal	(E4)
currículum: qualsevol paraula que faci referència a aspectes relacionats amb currículum, metodologia, avaluació, treball, activitat, joc.	(I214)	Dimensió sensorial	(I21)	Externalitat	(I2)
deduir	(I418)	Treball dinàmic	(I41)	Acció Psíquica	(I4)
desconèixer	(I4111)	Treball dinàmic	(I41)	Acció Psíquica	(I4)
desenvolupament	(E417)	Organitzar mentalment experiències sensorials i emocionals	(E41)	Creixement, intern, personal	(E4)
determinant	-	-			
diagnòstic	(I413)	Capacitat	(I41)	Estat Psíquic	(I4)
dificultat	(I211)	Dimensió Emocional	(I21)	Internalitat	(I2)
disjuntives	-	-			
dubte: qualsevol paraula o grup de paraules que donin un significat de dubte (no sé, potser, a lo millor,....)	(I313)	Èmfasi en el contingut afectiu	(I31)	Descobrimet Emocional	(I3)
edat: qualsevol paraula que faci referència a l'edat dels nens incloent-t'hi "massa grans", "massa petits".	(I416)	Capacitat	(I41)	Estat Psíquic	(I4)
educadora: qualsevol paraula que tingui relació amb l'educadora i les persones que cuiden i es fan càrrec del nen. La paraula "embaràs" s'ha inclòs com educadora atès que l'educadora del MPOe estava embarassada en el moment de l'experiència descrita en aquest material.	(I115)	Èmfasi en el vincle	(I11)	Vinculació Afectiva	(I1)
educar	(E2112)	Treball dinàmic	(E21)	Acció Psíquica	(E2)
embaràs	(I115)	Èmfasi en el vincle	(I11)	Vinculació Afectiva	(I1)
ensenyar	(E415)	Saturar	(E41)	Empobriment personal	(E4)
entendre	(I414)	Treball dinàmic	(I41)	Acció Psíquica	(I4)

esfinters: qualsevol paraula que tingui una relació amb el control d'esfinters com a aspecte curricular a treballar amb els nens.	(I214)	Dimensió sensorial	(I21)	Externalitat	(I2)
esmorzar: s'ha inclòs en l'apartat relacionada amb el currículum perquè és una activitat citada dins del text com a aspectes curriculars a treballar amb els nens a l'hora d'esmorzar.	(I214)	Dimensió sensorial	(I21)	Externalitat	(I2)
estat d'ànim	(I212)	Dimensió emocional	(I21)	Internalitat	(I2)
emoció	(I212)	Dimensió emocional	(I21)	Internalitat	(I2)
estimació	(I213)	Dimensió emocional	(I21)	Internalitat	(I2)
evoluciona	(E418)	Organitzar mentalment experiències sensorials i emocionals	(E41)	Creixement personal	(E4)
experimentar	(E219)	Treball dinàmic	(E21)	Acció Psíquica	(E2)
explorar	(E2110)	Treball dinàmic	(E21)	Acció Psíquica	(E2)
feble	-	-	-	-	-
gemegar	(I214)	Dimensió emocional	(I21)	Internalitat	(I2)
grup	(I113)	Èmfasi amb el vincle	(I11)	Vinculació afectiva	(I1)
hàbits: qualsevol nom que faci referència al treball d'hàbits dins de l'aula.	(I214)	Dimensió sensorial	(I21)	Externalitat	(I2)
impersonal	(I111)	La cosa en si mateixa	(I11)	No-Vinculació afectiva	(I1)
infant: qualsevol nom que faci referència al nen del que es parla: nen, infant, nom propi del nen,.....	(I113)	Èmfasi en el vincle	(I11)	Vinculació Afectiva	(I1)
integració: qualsevol paraula relació amb la integració dins de l'aula o de l'escola de nens amb necessitats educatives especials.	(I413)	Capacitat	(I41)	Estat Psíquic	(I4)
interessar	(I4112)	Treball dinàmic	(I41)	Acció Psíquica	(I4)
interioritzar	(I4120)	Treball dinàmic	(I41)	Acció Psíquica	(I4)
interpretar	(I4120)	Treball dinàmic	(I41)	Acció Psíquica	(I4)
joc: s'ha relacionat amb currículum atès que dins el text es presentat centrat amb els aspectes curriculars a treballar amb els nens.	(I214)	Dimensió sensorial	(I21)	Externalitat	(I2)
juguar	(I4119)	Treball dinàmic	(I41)	Acció Psíquica	(I4)
malestar	(I214)	Dimensió emocional	(I21)	Internalitat	(I2)
millorar	(E216)	Treball dinàmic	(E21)	Acció Psíquica	(E2)

nec	(I413)	Capacitat	(I41)	Estat Psíquic	(I4)
negació	(E431)	Evadir	(E41)	Empobriment Personal	(E4)
nespai	(I212)	Referents a espai	(I21)	Externalitat	(I2)
no dubte: qualsevol paraula o segment que fa referència a assegurar amb fermesa qualsevol aspecte, sense dubtar.	(I313)	Èmfasi en la forma del discurs	(I31)	Intel·lectualització	(I3)
nombre	(I412)	Capacitat	(I41)	Estat Psíquic	(I4)
objeccions	-	-	-	-	-
obligatorietat	(E422)	Controlar	(E42)	Empobriment Personal	(E4)
observació	(E316)	Integració del Jo	(E31)	Assimilació Descobriments emocionals	(E3)
pares	(I115)	Èmfasi en el vincle	(I11)	Vinculació afectiva	(I1)
patir	(I4120)	Treball dinàmic	(I41)	Acció Psíquica	(I4)
pensar	(I4113)	Treball dinàmic	(I41)	Acció Psíquica	(I4)
personal1p	(I217)	Dimensió emocional	(I21)	Internalitat	(2)
personal3s	-	-	-	-	-
plorar	(I214)	Dimensió emocional	(I21)	Internalitat	(I2)
possessiu	-	-	-	-	-
possessiulp	-	-	-	-	-
pre-matemàtica	(I214)	Dimensió sensorial	(I21)	Externalitat	(I2)
preocupar	(I214)	Expressió dels sentiments	(I21)	Internalitat	(I2)
preposicions	-	-	-	-	-
protegir	(I4114)	Treball dinàmic	(I41)	Acció Psíquica	(I4)
qualificatiu -: qualsevol adjectiu qualificatiu amb connotació negativa.	(I414)	Judici de Valors	(I41)	Estat Psíquic	(I4)
qualificatiu +: qualsevol adjectiu amb connotació positiva.	(I414)	Judici de Valors	(I41)	Estat Psíquic	(I4)
qualificatiu neutre: qualsevol adjectiu que dins del text no es fa palesa ni una connotació positiva ni una connotació negativa.	(I414)	Judici de Valors	(I41)	Estat Psíquic	(I4)
quantitat: qualsevol adjectiu o adverbí que faci referència a quantitat.	(I412)	Capacitat	(I41)	Estat psíquic	(I4)
reflexiulp: qualsevol pronom reflexiu en primera persona.	(I217)	Dimensió emocional	(I21)	Internalitat	(I2)

reflexiu2s: qualsevol pronom reflexiu en segona persona.	-	-	-	-	-
reflexiu3p: qualsevol pronom reflexiu en tercera persona.	-	-	-	-	-
relacionar	(I4117)	Treball dinàmic	(I41)	Acció Psíquica	(I4)
relatiu	-	-	-	-	-
situació punitiva: qualsevol nom o adjectiu que faci referència al càstig o conductes contràries a les normes de convivència.	(E423)	Controlar	(E42)	Empobriment personal	(E4)
superdotat: com a etiqueta diagnòstica	(I413)	Capacitat	(I41)	Estat Psíquic	(I4)
suposar	(I4115)	Treball dinàmic	(I41)	Acció Psíquica	(I4)
temporalitat	-	-	-	-	-
temps	(E111)	Treball Personal	(E11)	Procés intern	(E1)
tolerar	(4120)	Treball dinàmic	(I41)	Acció Psíquica	(I4)
tranquil·litzar	(I4116)	Treball dinàmic	(I41)	Acció Psíquica	(I4)
Vaie: Altres verbs d'acció que impliquen que la persona hi té una incidència directe i una intervenció. En mode indicatiu, expressant externalitat	(I4119)	Treball dinàmic	(I41)	Acció Psíquica	(I4)
Vaii: Altres verbs d'acció que impliquen que la persona hi té una incidència directe i una intervenció. En mode indicatiu, expressant internalitat	(I4120)	Treball dinàmic	(I41)	Acció Psíquica	(I4)
Vanie: Altres verbs d'acció que impliquen que la persona hi té una incidència directe i una intervenció. En mode no-indicatiu, expressant externalitat	(I418)	Capacitat	(I41)	Estat Psíquic	(I4)
Vanii: Altres verbs d'acció que impliquen que la persona hi té una incidència directe i una intervenció. En mode no-indicatiu, expressant internalitat	(I417)	Capacitat	(I41)	Estat Psíquic	(I4)
Veie: Altres verbs d'estat que impliquen que la persona no hi té una incidència directe o intervenció com ser, estar, semblar. En mode indicatiu, expressant externalitat	(I4121)	Treball dinàmic	(I41)	Acció Psíquica	(I4)

Veii: Altres verbs d'estat que impliquen que la persona no hi té una incidència directe o intervenció com ser, estar, semblar. En mode indicatiu, expressant internalitat	(14122)	Treball dinàmic	(141)	Acció Psíquica	(14)
Venie: Altres verbs d'estatque impliquen que la persona no hi té una incidència directe o intervenció com ser, estar, semblar. En mode no-indicatiu, expressant externalitat	(14110)	Capacitat	(141)	Estat Psíquic	(14)
Venii: Altres verbs d'estat que impliquen que la persona no hi té una incidència directe o intervenció com ser, estar, semblar. En mode no-indicatiu, expressant internalitat	(1419)	Capacitat	(141)	Estat Psíquic	(14)

Formes lingüístiques obtingudes

FORMA LÈXICA	FREQÜÈNCIA	FREQÜÈNCIA RELATIVA	RELACIÓ AMB INSIGHT I ELABORACIÓ	CODI ⁵¹
abandó	28	0,15	VA-EV-RA	I111
Adonar	7	0,04	INT-DE-ADO	I412
adversativa	179	0,99	Estat Psíquic -CAP-	I415
Aespai	166	0,91	EXT-DS-	I211
Auxiliar	37	0,20	VA-EV-AA	I112
causalitat	243	1,34	NVA-LSM-CAU	I113
Control	35	0,19	EP-CONT-CONT	E421
copulatives	746	4,11	-	-
Cos	158	0,87	EXT-DS-ES	I213
Crec	47	0,26	Estat Psíquic-CAP-CREC	I41
currículum	188	1,04	EXT-DS-CUR	I214
determinant	2684	14,79	-	-
diagnòstic	8	0,04	Estat Psíquic-CAP-DIAG	I413
dificultat	31	0,17	DE-ECA-DIF	I328
disjuntiva	11	0,06	-	-
Dubte	117	0,64	DE-ECA-DUB	I313
Edat	67	0,37	Estat Psíquic-CAP-CREC	I416
educadora	92	0,51	VA-EV-RAVA	I115
ensenyar	6	0,03	EP-SAT-ENS	E415
entendre	18	0,10	Acció Psíquica-TD-ENT	I4113
esmorzar	146	0,80	EXT-DS-CUR	I214
estat d'ànim	64	0,35	INT-DE-EST.AN.	I212
dimensió emocional	118	0,65	INT-DE-	I21
Feble	659	3,63	-	-
Grup	218	1,20	VA-EV-CA	I113
Hàbits	94	0,52	EXT-DS-CUR	I214
impersonal	172	0,95	NVE-CSM-I	I111
Infant	783	4,32	VA-EV-CA	I113
Joc	241	1,33	EXT-DS-CUR	I214
Mode	133	0,73	-	-
negació	363	2,00	EP-EV-NEG	E431
Nespai	396	2,18	EXT-DS-RA	I211
no dubte	26	0,14	Estat Psíquic-TnD-Nd	E218
obligatorietat	195	1,07	EP-SAT-OBL	E422
observació	73	0,40	ADE-IJ-OBS	E316
Pares	57	0,31	VA-EV-PARES	I115

⁵¹ A partir del quadre obtingut sobre *Insight i elaboració* (quadres 6a i 6b, secció 6.8, pp. 149 i 153):
 I (Insight); I1 (Vinculació Afectiva); I2 (Internalitat); I3 (Descobriments Emocional); I4 (Acció Psíquica)
 I11 (Èmfasi en el Vincle); I21 (Dimensió Emocional); I31 (Èmfasi en el contingut afectiu); I41 (Treball Dinàmic)
 I (no-Insight); I1 (No-vinculació Afectiva); I2 (Externalitat); I3 (Intel.lectualització); I4 (Estat Psíquic)
 I11 (La cosa en sí mateixa); I21 (Dimensió Sensorial); I31 (Intel.lectualització); I41 (Capacitat)
 E (Elaboració); E1 (Procés Intern); E2 (Acció ●); E3 (Assimilació Descobriments Emocionals); E4 (Creixement Intern Personal)
 E (no-Elaboració); E1 (Absència de Procés); E2 (Estat Psíquic); E3 (Activació de les resistències); E (Empobriment Personal)
 E11 (Capacitat Innata); E21 (Treball no-dinàmic); E31 (Activació dels mecanismes de defensa); E41 (Saturar, Controlar, Evadir)

Pensar	44	0,24	Acció Psíquica-TD-PENS	I4112
personal1p	11	0,06	-	-
personal1s	70	0,39	-	-
personal3s	9	0,05	-	-
Plorar	39	0,21	Acció Psíquica-TD-PLOR	I4121
possessiu2	124	0,68	-	-
preposició	2480	13,67	-	-
qualificatiu -	67	0,37	Estat Psíquic -Cap-JV	I415
qualificatiu +	168	0,93	Estat Psíquic -Cap-JV	I415
qualificatiu neutre	146	0,80	Estat Psíquic -Cap-JV	I415
quantitat	596	3,28	Estat Psíquic-Cap-Qu	I414
Que	968	5,33	-	-
reflexiu1p	3	0,02	INT-DE-R	I217
reflexiu1s	126	0,69	INT-DE-R	I217
reflexiu2p	37	0,20	-	-
reflexiu2s	102	0,56	-	-
reflexiu3s	151	0,83	-	-
situació punitiva	62	0,34	EP-CONT-SP	E423
Temps	562	3,10	PI-TP-RT	E111
Vaie	1479	8,15	Acció Psíquica-TD-VAIE	I4120
Vaii	41	0,23	Acció Psíquica -TD-VAII	I4121
Vanie	1592	8,77	Estat Psíquic-CAP-FVNI	I418
Vanii	27	0,15	Estat Psíquic-CAP-FVNI	I417
Veii	441	2,43	Acció Psíquica -TD-VAII	I4123
	195	1,07	Estat Psíquic-CAP-FVNI	I419
			-	-
Total	18146	100	-	-
			-	-

Annex 9: Formes lèxiques característiques en ambdós grups i en ambdós moments.

Emprem la distància de khi-quadrat per determinar quines són les paraules característiques d'ambdós grups. En les taules següents, podem observar el percentatge i la freqüència absoluta d'aparició de cadascuna de les paraules. Fruit de la comparació amb el percentatge global, es realitza un test estadístic, resultant-ne un p-valor, que en cas de ser menor a 0.05 o 0.1, conclourem que la paraula resulta ser característica, doncs observem un percentatge diferenciat del perfil mitjà. Les taules estan ordenades de forma ascendent pel p-valor.

REPARTICIÓ DELS MOTS	No. formes diferents	Freqüència	%
<i>Grup Lliçó abans</i>	75	1462	13,84
<i>Grup Balint Abans</i>	78	4867	46,06
<i>Grup Lliçó després</i>	73	1621	15,34
<i>Grup Balint després</i>	78	2616	24,76
TOTAL		10566	100

Annex 10: Taula de contingència ens mostra la freqüència de cadascuna d'aquestes paraules distingint en els dos moments i en els dos grups.

TAULA DE CONTINGÈNCIA	Grup Lliçó abans	Grup Balint abans	Grup Lliçó després	Grup Balint després	% Grup Lliçó abans	% Grup Balint abans	% Grup Lliçó després	% Grup Balint després	% Total
abandó	4	3	2	2	0,27	0,06	0,12	0,08	0,10
adonar	1	3	3	3	0,07	0,06	0,19	0,11	0,09
adversativa	8	25	11	15	0,55	0,51	0,68	0,57	0,56
Aespai	7	29	14	10	0,48	0,60	0,86	0,38	0,57
agradar	2	9	2	5	0,14	0,18	0,12	0,19	0,17
aprendre	1	5	2	5	0,07	0,10	0,12	0,19	0,12
assessorament	3	8	1	1	0,21	0,16	0,06	0,04	0,12
atenció	5	19	3	10	0,34	0,39	0,19	0,38	0,35
auxiliar	1	15	5	10	0,07	0,31	0,31	0,38	0,29
causalitat	25	89	36	60	1,71	1,83	2,22	2,29	1,99
comprendre	2	2	0	2	0,14	0,04	0,00	0,08	0,06
condicional	3	21	4	7	0,21	0,43	0,25	0,27	0,33
control	8	12	17	6	0,55	0,25	1,05	0,23	0,41
copulatives	52	134	46	78	3,56	2,75	2,84	2,98	2,93
cos	3	10	2	5	0,21	0,21	0,12	0,19	0,19
crec	3	16	4	9	0,21	0,33	0,25	0,34	0,30
currículum	17	31	20	29	1,16	0,64	1,23	1,11	0,92
determinant	234	726	295	427	16,01	14,92	18,20	16,32	15,92
diagnòstic	5	18	2	5	0,34	0,37	0,12	0,19	0,28
dificultat	7	19	6	8	0,48	0,39	0,37	0,31	0,38
disjuntives	3	14	6	10	0,21	0,29	0,37	0,38	0,31
dubte	5	35	8	25	0,34	0,72	0,49	0,96	0,69
edat	10	26	2	14	0,68	0,53	0,12	0,54	0,49
educadora	18	81	34	58	1,23	1,66	2,10	2,22	1,81
educar	2	1	2	2	0,14	0,02	0,12	0,08	0,07
embaràs	3	29	6	24	0,21	0,60	0,37	0,92	0,59
ensenyar	3	3	2	3	0,21	0,06	0,12	0,11	0,10
entendre	2	12	3	5	0,14	0,25	0,19	0,19	0,21
esmorzar	8	44	5	8	0,55	0,90	0,31	0,31	0,62
estat d'ànim	9	8	2	8	0,62	0,16	0,12	0,31	0,26
dimensió emocional	12	52	7	32	0,82	1,07	0,43	1,22	0,97
experimentar	1	7	1	1	0,07	0,14	0,06	0,04	0,09
feble	26	119	24	33	1,78	2,45	1,48	1,26	1,91
gemegar	0	4	0	2	0,00	0,08	0,00	0,08	0,06
grup	6	43	12	23	0,41	0,88	0,74	0,88	0,80
hàbits	4	6	6	3	0,27	0,12	0,37	0,11	0,18
impersonal	7	49	14	21	0,48	1,01	0,86	0,80	0,86
infant	38	114	46	65	2,60	2,34	2,84	2,48	2,49
integració	1	14	0	1	0,07	0,29	0,00	0,04	0,15
interessar	1	3	4	1	0,07	0,06	0,25	0,04	0,09
joc	1	8	7	5	0,07	0,16	0,43	0,19	0,20
més	9	47	11	14	0,62	0,97	0,68	0,54	0,77
mode	5	20	10	13	0,34	0,41	0,62	0,50	0,45
Nee	22	101	11	37	1,50	2,08	0,68	1,41	1,62
negació	23	115	30	35	1,57	2,36	1,85	1,34	1,92
nespai	29	56	29	26	1,98	1,15	1,79	0,99	1,33

no dubte	5	19	7	7	0,34	0,39	0,43	0,27	0,36
objecció	3	37	10	12	0,21	0,76	0,62	0,46	0,59
obligatorietat	7	9	2	4	0,48	0,18	0,12	0,15	0,21
observació	0	9	2	9	0,00	0,18	0,12	0,34	0,19
Pares	13	19	0	3	0,89	0,39	0,00	0,11	0,33
pensar	2	17	5	13	0,14	0,35	0,31	0,50	0,35
personal1p	3	5	6	5	0,21	0,10	0,37	0,19	0,18
personal1s	4	1	3	2	0,27	0,02	0,19	0,08	0,09
personal3s	3	37	8	19	0,21	0,76	0,49	0,73	0,63
Plorar	0	8	0	2	0,00	0,16	0,00	0,08	0,09
possessiu2	10	49	14	25	0,68	1,01	0,86	0,96	0,93
pre-matemàtica	11	44	20	26	0,75	0,90	1,23	0,99	0,96
preposició	225	726	218	396	15,39	14,92	13,45	15,14	14,81
qualificatiu -	15	29	17	8	1,03	0,60	1,05	0,31	0,65
qualificatiu +	21	44	25	35	1,44	0,90	1,54	1,34	1,18
qualificatiu neutre	7	26	3	10	0,48	0,53	0,19	0,38	0,44
quantitat	32	94	30	44	2,19	1,93	1,85	1,68	1,89
relatiu	96	314	99	174	6,57	6,45	6,11	6,65	6,46
reflexiu1p	4	7	4	9	0,27	0,14	0,25	0,34	0,23
reflexiu1s	4	19	4	6	0,27	0,39	0,25	0,23	0,31
reflexiu2s	5	12	6	6	0,34	0,25	0,37	0,23	0,27
reflexiu3p	17	25	8	20	1,16	0,51	0,49	0,76	0,66
reflexiu3s	17	35	30	34	1,16	0,72	1,85	1,30	1,10
situació punitiva	8	36	13	14	0,55	0,74	0,80	0,54	0,67
superdotat	6	54	9	28	0,41	1,11	0,56	1,07	0,92
temps	28	82	33	49	1,92	1,68	2,04	1,87	1,82
Vaie	58	201	66	131	3,97	4,13	4,07	5,01	4,32
Vaii	26	68	29	31	1,78	1,40	1,79	1,19	1,46
Vanie	117	314	114	180	8,00	6,45	7,03	6,88	6,86
Vanii	26	110	34	50	1,78	2,26	2,10	1,91	2,08
Veii	35	164	34	75	2,39	3,37	2,10	2,87	2,92
Venii	15	48	11	23	1,03	0,99	0,68	0,88	0,92
TOTAL	1462	4867	1621	2616	100	100	100	100	100

Grup tipus-Lliçó

Mots o Segments Característics	% Intern	% Global	Freqüència Interna	Freqüència Global	p valor
control	0,811	0,407	25	43	0,0001
Nespai	1,881	1,325	58	140	0,0012
superdotat	0,487	0,918	15	97	0,0012
qualificatiu -	1,038	0,653	32	69	0,0018
Nee	1,07	1,618	33	171	0,002
Veii	2,238	2,915	69	308	0,0041
reflexiu3s	1,524	1,098	47	116	0,0056
embaràs	0,292	0,587	9	62	0,0056
dimensió emocional	0,616	0,975	19	103	0,0087
personal1s	0,227	0,095	7	10	0,0089
personal3s	0,357	0,634	11	67	0,0118
determinant	17,159	15,919	529	1682	0,014
dubte	0,422	0,691	13	73	0,0185
hàbits	0,324	0,18	10	19	0,0268
integració	0,032	0,151	1	16	0,0303
plorar	0	0,095	0	10	0,0317
currículum	1,2	0,918	37	97	0,0352
qualificatiu +	1,492	1,183	46	125	0,0391
observació	0,065	0,189	2	20	0,0417
Vaii	1,784	1,458	55	154	0,0457
Vanie	7,493	6,862	231	725	0,0551
esmorzar	0,422	0,615	13	65	0,0636
abandó	0,195	0,104	6	11	0,0692
grup	0,584	0,795	18	84	0,0708
personal1p	0,292	0,18	9	19	0,0717
interessar	0,162	0,085	5	9	0,089
feble	1,622	1,912	50	202	0,0921
objecció	0,422	0,587	13	62	0,0965
pensar	0,227	0,35	7	37	0,1135
educar	0,13	0,066	4	7	0,1156
impersonal	0,681	0,861	21	91	0,1196
gemegar	0	0,057	0	6	0,1261
estat d'ànim	0,357	0,256	11	27	0,1341
reflexiu3p	0,811	0,663	25	70	0,1416
condicional	0,227	0,331	7	35	0,1559
auxiliar	0,195	0,293	6	31	0,1566
obligatorietat	0,292	0,208	9	22	0,1636
qualificatiu neutre	0,324	0,435	10	46	0,1716
infant	2,725	2,489	84	263	0,1762
possessiu2	0,778	0,928	24	98	0,1809
Vaie	4,022	4,316	124	456	0,1842
copulatives	3,179	2,934	98	310	0,1853
negació	1,719	1,921	53	203	0,1863
ensenyar	0,162	0,104	5	11	0,1925
pares	0,422	0,331	13	35	0,1951
Aespai	0,681	0,568	21	60	0,1955
reflexiu2s	0,357	0,274	11	29	0,1998
atenció	0,259	0,35	8	37	0,2051
edat	0,389	0,492	12	52	0,209

preposició	14,369	14,812	443	1565	0,2145
més	0,649	0,767	20	81	0,223
temps	1,979	1,817	61	192	0,235
crec	0,227	0,303	7	32	0,2417
Joc	0,259	0,199	8	21	0,2491
Vanii	1,946	2,082	60	220	0,2924
educadora	1,687	1,808	52	191	0,3047
quantitat	2,011	1,893	62	200	0,3081
adonar	0,13	0,095	4	10	0,3286
adversativa	0,616	0,558	19	59	0,3499
dificultat	0,422	0,379	13	40	0,3781

Grup tipus-Balint

Mots o Segments	Characteristics	% Intern	% Global	Freqüència Interna	Freqüència Global	p_valor
control		0,241	0,407	18	43	0,0001
superdotat		1,096	0,918	82	97	0,0012
Nespai		1,096	1,325	82	140	0,0012
qualificatiu -		0,494	0,653	37	69	0,0018
Nee		1,844	1,618	138	171	0,002
Veii		3,194	2,915	239	308	0,0041
embaràs		0,708	0,587	53	62	0,0056
reflexiu3s		0,922	1,098	69	116	0,0056
dimensió emocional		1,123	0,975	84	103	0,0087
personal1s		0,04	0,095	3	10	0,0089
personal3s		0,748	0,634	56	67	0,0118
determinant		15,408	15,919	1153	1682	0,014
dubte		0,802	0,691	60	73	0,0185
hàbits		0,12	0,18	9	19	0,0268
integració		0,2	0,151	15	16	0,0303
plorar		0,134	0,095	10	10	0,0317
currículum		0,802	0,918	60	97	0,0352
qualificatiu +		1,056	1,183	79	125	0,0391
observació		0,241	0,189	18	20	0,0417
Vaii		1,323	1,458	99	154	0,0457
Vanie		6,602	6,862	494	725	0,0551
esmorzar		0,695	0,615	52	65	0,0636
abandó		0,067	0,104	5	11	0,0692
grup		0,882	0,795	66	84	0,0708
personal1p		0,134	0,18	10	19	0,0717
interessar		0,053	0,085	4	9	0,089
feble		2,031	1,912	152	202	0,0921
objecció		0,655	0,587	49	62	0,0965
pensar		0,401	0,35	30	37	0,1135
educar		0,04	0,066	3	7	0,1156
impersonal		0,935	0,861	70	91	0,1196
gemegar		0,08	0,057	6	6	0,1261
estat d'ànim		0,214	0,256	16	27	0,1341
reflexiu3p		0,601	0,663	45	70	0,1416
condicional		0,374	0,331	28	35	0,1559
auxiliar		0,334	0,293	25	31	0,1566
obligatorietat		0,174	0,208	13	22	0,1636

qualificatiu neutre	0,481	0,435	36	46	0,1716
infant	2,392	2,489	179	263	0,1762
possessiu2	0,989	0,928	74	98	0,1809
Vaie	4,437	4,316	332	456	0,1842
copulatives	2,833	2,934	212	310	0,1853
negació	2,005	1,921	150	203	0,1863
ensenyar	0,08	0,104	6	11	0,1925
pares	0,294	0,331	22	35	0,1951
Aespai	0,521	0,568	39	60	0,1955
reflexiu2s	0,241	0,274	18	29	0,1998
atenció	0,388	0,35	29	37	0,2051
edat	0,535	0,492	40	52	0,209
preposició	14,994	14,812	1122	1565	0,2145
més	0,815	0,767	61	81	0,223
temps	1,751	1,817	131	192	0,235
crec	0,334	0,303	25	32	0,2417
Joc	0,174	0,199	13	21	0,2491
Vanii	2,138	2,082	160	220	0,2924
educadora	1,858	1,808	139	191	0,3047
quantitat	1,844	1,893	138	200	0,3081
adonar	0,08	0,095	6	10	0,3286
adversativa	0,535	0,558	40	59	0,3499
dificultat	0,361	0,379	27	40	0,3781

11- Bibliografia

ABRAHAM, A., GEFFROY, Y., ANCELIN-SCHUTZENBERGER, A., & ACOLLA, P. (1980) . Metode d'Analyse de la vie de groupe. Creation et application d'une grille d'observation vidéo en Groupe-Analyse et Groupe Balint. Approche Psychoanalytique des groupes. Connexions, EPI, 31, 145-166.

ABRAMS, S. (1981) . Insight: the Teiresian Gift. The psychoanalytic study of the child, 36(2), 251-271.

AGUIRRE, G. (1989). Los Tests Projectivos. Ed. Laertes.

ALBANI, C., BLASER, G., JACOBS, U., JONES, E., THOMÄ, H., & KÄCHELE, H. (2002). Amalia X's psychoanalytic therapy in the light of Jone's Psychotherapy Process Q-sort. En M. Leuzinger-Bohleber & M. Target. (Eds), Outcomes of Psychoanalytic Treatment. Perspectives for Therapists and Researchers (pp. 294-302.) . London and Philadelphia: Whurr Publishers.

AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION. (1999). American Psychological Association. National Council on Measurement in Education Standards for educational and psychological testing. United States

ANGUERA, B., & RIBA, C.E. (1999). Fi del Mil·leni: Crisi de la funció Paterna. Barcelona: Col·lecció Theknos. Beta Editorial.

ARLOW, J.A. (1979) . Metaphor and the psychoanalytic situation. Psychoanalytic Quartely, 48, 363-385.

ARMSTRONG, J.E. (1982) . Balint Group with teachers. Tesi no publicada. University of East London: Tavistock Clinic.

AVILA, A. & POCH, J. (1994) . Manual de Técnicas de Psicoterapia: Un enfoque psicoanalítico. Siglo Veintiuno de España Editores, S.A.

BACAL, H.A. (1972) . Balint Groups, Training or treatment. Psychiatry in Medicine, 3(4), 373-377.

BACAL, H.A. (1974) . The treatment Aspect of Balint Training. J.Balint Soc. Spec.Edit. Congress Brussels, 4-6, 241-250.

BACAL, H.A., & MOLINEUX, S. (1979) . The human face of Medicine. Pitman Medical: ed.Phopkins

BACHS, J., & NOTÓ, P. (1994) . Vicisitudes del Proceso Terapéutico. En: Manual de Técnicas de Psicoterapia. Un enfoque psicoanalítico. Siglo XXI de España Editores, S.A.

BAIR, J. (1990) . The effect of member's ego styles on psychoanalytic work processes in small groups. (Tesi doctoral. Northwestern University, 1990, Evanston, IL.). Dissertation Abstract International

BALINT, A. (1952) . A nursery Play group: notes for parents who feel the need of companionship for their own young children. Nursery School Association of Great Britain and Northern Ireland, 64, London Press.

BALINT, A. (1953) . The psychoanalysis of the Nursery. England & Kegan Paul, LTD: Routledge.

BALINT, M (1957, 1969) . El médico, el paciente y la enfermedad. Buenos Aires. Libros básicos.

BALINT, M. (1966) . A Study of Doctors. London: Tavistock

BALINT, M. (1967 [1993]). La falta básica. Aspectos terapéuticos de la regresión. London: Tavistock.

BALINT, M. (1984). La capacitación psicológica del médico. Barcelona: Ed.Gedisa, Colección Psicoteca Mayor

BALINT, E. (1967) . Training as an Impetus to Ego Development. The psychoanalytic Forum, 2, 1. Primavera 55-62

BALINT, E., & NOVELL, J.S. (Eds.) (1973) . Six minutes for the patient. Interaccions in General Practice Consultations. London: Tavistock Publications.

BALINT, M., BALINT, E., GOSLING, R. & HILDREBRAND, P. A study of doctors. Mutual Selection and Evaluation of results in a training program for family doctors. MIND & MEDELINE MONOGRAPHS. Editor Michael Balint

Discussions on doctor-patient relationships (1996-2002) . [On -line] disponible en Balint@MAELSTROM.STJOHNS.EDU. Group de treball per internet.

BARNET, B.R. (1976) . Learning, unlearning and relearning: some preliminary observations on Balint Groups with doctors and teachers.. 3er Congrés sobre Balint a Paris el Maig de 1976. The Balint Group and Unconscious mental life. Article no-publicat, London, Tavistock

BETTELHEIM, B. (1987) . A Good Enough Parent. New York: Knopf.

BION, W.R. (1961) . Experiences in Groups. London: Tavistock Publications.

BION, W.R. (1962a) . Learning from Experience. London: Heinemann.

BION, W.R. (1962b) . A theory of thinking. International Journal of Psychoanalysis, 43, 306-310. Republished 1967, Second Thoughts. London: Heinemann.

BION, W.R. (1965) . Transformations: Change from Learning to Growth. London: Heinemann

- BION, W.R. (1966a) . Elementos de Psicoanálisis. Buenos Aires: Hormé.
- BION, W.R. (1966b) . Second Thoughts. London: William Heinemann Medical Books Limited. Volviendo a pensar. (Traducción Daniel R. Wagner, (2n Ed., 1977).
- BION, W.R. (1970) . Atención e Interpretación. Buenos Aires: Paidós.
- BION, W.R. (1987) . Aprendiendo de la experiencia. México: Paidós.
- BLUM, H.B. & GOODMAN, W.H. (1995) . Countertransference. En B.E.Moore & B.D. Fine (Eds.) Psycho-analysis the Major Concepts. (pp. 121-129) . Press Newhaven & London: Edited by Yale University,
- BOFILL, P. & TIZÓN, J.L. (1994) . Qué es el psicoanálisis. Orígenes, temas y instituciones actuales. Barcelona: Herder
- BOLTON, W. & ZAGIER ROBERTS, V. (1994) . Asking for help: satff support and sensitivity groups re-viewed. En Anton Obholzer & Vega Zagier Roberts The Unconscious at work. Individual and organizational stress in the human services. (pp. 156-168) . London: Routledge.
- BRADLEY, D. (1987) . A Q-methodology study of the conceptual framework of small study group consultants. Doctoral dissertation, Chicago, The Chicago School of Professional Psychology.
- BRENNER, CH. (1987) . Working Through: 1914-1984. Psychoanalytical Quarterly, LVI, 88-108.
- BRILL, A. (1929) . Unconscious Insight: some of its Manifestations. International Journal of Psychoanalysis, 10, 143-162.
- BROWN, S.R. (1970) . On the use of variance designs in Q methodology. Psychological Record, 20, 179-189.
- BROWN, S.R. (1980) . Political subjectivity - applications of Q-methodology to political science. New Haven: Yale University Press.
- BROWN, S.R. (1993) . A Primer on Q Methodology. Operant Subjectivity, 16 (3/4), 91-138.
- BROWN, S.R. (1994) . Group psychology and leadership, an address delivered at a panel en Psychological approaches to studying leadership, Chicago, Midwest Political Science Association, April 14-16.
- BURLAND, ALEXIS. J. (1997) . The Role of working through in bringing about psychoanalytic change. International Journal of Psychoanalysis, 78, 469-484.
- CALVO, F. (1987) . Delincuencia Juvenil: su asistencia actual en Catalunya. Barcelona:

Institut de Psicoanàlisis.

CLIFFORD, A. (1975) . A support Group for Teachers. Therapeutic Education, 8(1).

COCHE, E. & MEEHAN, J. (1979) . Factor and cluster analyses with the Rosenzweig Picture Frustration Study. Journal of Personal Assessment, 43(1), 39-44.

CODERCH, J. (1987) . Teoría y técnica de la psicoteràpia psicoanalítica. Barcelona: Herder.

CODERCH, J. (1991) . Psiquiatria dinàmica. Barcelona: Herder.

CODERCH, J. (1995) . La interpretación en psicoanálisis. Fundamentos y teoría de la técnica. Barcelona: Herder

CODERCH, J. (2001) . La relación paciente terapeuta. El campo del psicoanálisis y la psicoteràpia psicoanalítica. Temas de salud mental. Fundació Vidal i Barraques. Barcelona: Paidós.

CORNEJO, J.M. (1997) . Metodología de la Investigación Grupal. En: Pilar González Editora: Psicología de los grupos. Teoría y aplicación. Psicología Social, Madrid, Editorial Síntesis.

COROMINES, J. (1991) . Psicopatologia i desenvolupament arcaics. Assaig psicoanalític. Barcelona: Expaxs.

CORTADA DE KOHAN, N. (1954) . Test de Frustración (PFT) Saül Rosenzweig. Biblioteca de Psicometría y Diagnóstico dirigida por Jaime Bernstein. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.

CRITS-CHRISTOPH, P., BARBER J.P., MILLER, N.E. & BEEBE, K. (1993) . Evaluating insight. En Miller (ed.) Psychodynamic treatment research. A handbook for clinical practise. (Capítol 21) . New York: Basic Books.

CULVER, L. (1995) . Q-methodology in group relations research: role ideal and performance in role of small group consultants. Tesis doctoral. The Chicago School of Professional Psychology.

CYTRYNBAUM, S. (1993) . Gender and authority in group relations conferences: So what have we learned in fifteen years of research? En S. Cytrynbaum & S.A. Lee (Eds.), Proceedings of the Tenth Annual Scientific Meeting of the A.K. Rice Institute. Jupiter, FL: A.K. Rice Institute.

CYTRYNBAUM, S. (1995) . Group relations research progress report: contextual and methodological issues in the study of gender and authority in Tavistock group relations conference, or 'it depends.' En K.L. West , C. Hayden & R.M. Sharrin (Eds.), Community/Chaos: Proceedings of the Eleventh Scientific Meeting of the A.K. Rice Institute. Jupiter: FL: A.K. Rice Institute.

DANCEY, C.P. & REIDY, J. (1999). Statistics without Maths for Psychology. Using SPSS for Windows. England, Pearson Education Limited.

DAURELLA, M. (1983) . Regresión y Progresion en la obra de Michael Balint. Tesis de Llicenciatura. Universitat de Barcelona, Juny, 1983

DE MARE, P. (1975) . The politics of large groups. En L. Kreeger (Ed.), The Large Group (pp.144-158) . London: Constable.

DOW, N., CARBONELL, C., EROLES, M.T. (?) El test de Rosenzweig en niños institucionalizados. Tesi de Llicenciatura. Universitat de Barcelona, Facultat de Filosofia i lletres, Departament de Psicologia.

DOWLING, E. (1985) . The family&The School. A joint Systems Approach to Problems with Children. London and New York: Routledge & Kegan Paul.

DOWLING, E. (1991) . El treball sistèmic en el context escolar. En R. Sellarès (comp.) L'atenció de les diferències a l'escola. Universitat de Barcelona. Estudis i Recerques. Educació i Psicopedagogia, 4, 103-108.

DREHER, A.U. & RISTL, E. (2002) . What are the aims of psychoanalysts? En M. Leuzinger-Bohleber & M. Target (Eds.) , Outcomes of Psychoanalytic Treatment. Perspectives for Therapists and Researchers. (pp.17-30) . London and Philadelphia: Whurr Publishers.

EDELSON, M. (1988) . Psychoanalysis: a theory in crisis. Chicago: The University of Chicago Press.

EDELSON, M. (1989) . The nature of psychoanalytic theory: Implications for psychoanalytic research. Psychoanalytic Inquiry, 9, 169-192.

EDGUMBE, R. (1986) . Problems in the Classroom. A Psychoanalytic Perspective on the Pupil-Teacher Relationship. Butlletí Anna Freud Centre, 9, 205.

EKSTEIN, R. (1966) . Termination of analysis and working through. En R.E. Litman (Ed.) , Psychoanalysis in the Americas: Original Contributions from the Firts Pan-American Congress for Psychoanalysis. (pp.217-237) . New York: Int. Univ. Press.

ELDER, A. (1996) . Enid Balint's contribution to general practice. Psychoanalytic Psychotherapy. 10(2), 101-108.

ESCOFIER B., PAGÈS J. (1988) . Análisis factoriales simples y múltiples: objetivos, métodos e interpretación. Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.

ESTEVE, J.O. (1984) . El vocabulari català de la psicoanàlisi. Revista Catalana de Psicoanàlisi, 1 (2), 157-170

ETCHEGOYEN, R.H. (1986) . Los fundamentos de la técnica psicoanalítica. (3r ed.) ,

Buenos Aires: Amorrortu Editores, S.A.

FAIRBAIRN, W. R. D. (1954) . An Object-Relations Theory of the Personality. New York: Basic Books.

FERENCZI, S. (1909) . Introjección and Transference. En Sex in Psychoanalysis. (pp. 35-93), 1950, New York:Basic Books.

FIORINI, H.J. (1986) . Teoría y Técnica de Psicoterapia. Buenos Aires: Edicions Nueva Visión.

FOLCH I CAMARASA, L. (1989) . Las actitudes de los maestros (Notas para una psicopatología de los enseñantes). INFAD. Psicología de la Infancia y la Adolescencia, 2

FORTUNY, LL. (2000) . Indicadors d'avenç terapèutic. Treball no publicat. Fundació Vidal i Barraquer, Barcelona, Maig 2000.

FREEDMAN, N. (2002) . The research programme of the Institute for Psychoanalytic Training and Research (IPTAR). En M. Leuzinger-Bohleber & M. Target (Eds.) , Outcomes of Psychoanalytic Treatment. Perspectives for Therapists and Researchers. London and Philadelphia: Whurr Publishers.

FREIXAS, J. (1983) . Algunos elementos psicosociales a menudo olvidados en la práctica del trabajo social en instituciones. En M.T. Rossell i J.L. Tizón (comps.), Salud Mental y Trabajo Social, Barcelona:Laia.

FREINET, C. (1970) . Los métodos naturales I i II. Barcelona: Fontanella-Estella

FREINET, C. (1972) . Los métodos naturales III. Barcelona: Laia

FREUD, A. (1981) . Insight: It's Presence and absence as Factor in Normal Development. The Psychoanalytic study of the child. 36(1), 241-249.

FREUD, A. & BURLINGHAM, D. (1942) . Young Children in War-Time. London: Allen & Unwin.

FREUD, A. & BURLINGHAM, D. (1944) . Infants without families. (3ª ed.) London : Allen & Unwin.

FREUD, S. (1912) . Consejos al médico en el tratamiento psicoanalítico. Tatschläfe für den Arzt der psychoanalytischen Bahndlung, en alemán original, en Zbl, Psychoanal., 2 (9), 483-9, Extret de Freud Total 1.0, Hipertexto: Biblioteca eLe (editorial del libro electrónic), Ediciones Nueva Hólade, 1995.

FREUD, S. (1914) . Recuerdo, Repetición y Elaboración. En López Ballesteros y de Torres. Sigmund Freud. Obras Completas. LXIII, (pp1683-1688) . Madrid: Biblioteca Nueva.

- FREUD, S. (1915-1917 [1916-1917]). Lecciones introductorias al psicoanálisis. En López Ballesteros y de Torres. Sigmund Freud. Obras Completas. XCVIII. (pp. 2123-2154) . Madrid: Biblioteca Nueva.
- FREUD, S. (1920-1921 [1921]). Psicología de las Masas y análisis del Yo. En López Ballesteros y de Torres. Sigmund Freud. Obras Completas. CXIII. (pp. 2564-2610). Madrid: Biblioteca Nueva.
- FREUD, S. (1925 [1926]) . Inhibició, Síntoma y Angustia. En López Ballesteros y de Torres. Sigmund Freud. Obras Completas. CXLV. (pp.2833-2883) . Madrid: Biblioteca Nueva.
- FREUD, S. (1926). Análisis Profrano. (Psicoanálisis y medicina) . . En López Ballesteros y de Torres. Sigmund Freud. Obras Completas. CLII. (pp. 2912-2959). Madrid: Biblioteca Nueva.
- FREUD, S. (1932 [1933]). Nuevas lecciones introductorias al Psicoanálisis. En López Ballesteros y de Torres. Sigmund Freud. Obras Completas. CLXVI. (pp. 3101-3206). Madrid: Biblioteca Nueva.
- FREUD, S. (1910-1911 (1911)). Los dos principios del funcionamiento mental. En López Ballesteros y de Torres. Sigmund Freud. Obras Completas. LV. (pp. 1638-1642) . Madrid: Biblioteca Nueva.
- GILL, C. (1974) . Balint Training since the Tuesday Group. Journal Balint Society. 4-6, Spec. Edit. Congress Brussels
- GONZÁLEZ, M.P.; SILVA, M. ; CORNEJO, J.M. (1996). Equipos de trabajo efectivos. Psicología y Educación, Barcelona, EUB
- GONZÁLEZ, M.P. (1997). Orientaciones teóricas fundamentales en psicología de los grupos. Psicología de la Educación. Barcelona, EUB
- GORI, R. & MIOLAN, C. (1980) . A propos du transfer et du contre-transfert dans les groupes Balint. En M. Pines, K. Koning, J.V. Rouchy, A.M. Auril, R. Gori C. Miolan & O. Auron. (Eds.) Groupe Análisi i groupe Balint. Approche Psychoanalytic des groups. Connexions Psychosociologie. (pp.71-99) . Sciences Humaines: EPI.
- GOSLING, R. & TURQUET, R.MM. (1967) . The training of General Practicioners. A The Use of Small Groups in Training. Codicate Press, Herts.
- GRANDA, KAREN L. (1992) . Consultant personal and working framework and its impact on member-authority relations in small groups. Doctoral dissertation, Northwestern University, Evanston, IL.
- GROSSWILER, P. (1992) . Some methodological considerations on the use of multimedia Q-sample items. Operant Subjectivity, 15, 65-80

GROTH-MARNAT, G. (1997) . Handbook of Psychological Assessment. (3r. ed.), New York: John Wiley & Sons, Inc.

HANKO, G. (2002). Making psychodynamic insight accessible to teachers as an integral part of their professional task. The potential of collaborative consultation approaches in school-based professional development. Psychodynamic practice, Individual, groups and organisations. 8(3), 375-389.

HARTMANN, U., BECKER, H. & RUEFFER-HESSE, C. (1997) . Self and Gender. Preliminary results of a Prospective Study, IJT, 1,1. The International Journal of Transgenderism. 1(1)

HOLLOWAY, E.L. (1994) . A bridge of knowing: the scholar practitioner of supervision. Counselling Psychology Quarterly, 7(1), 3-15.

HUTCHINSON, E.D. (1942) . The Phenomenon of Insight in Relation to Education, Psychiatry. 5, 499-507.

JAMES, L., (1973) . Some differences between Psychotherapy and Counselling. Journal Association of Workers for Malad. Cildre. 1,2, 20-25.

KAËS, R. & ANZIEU, D. (1976) . Chronique d'un groupe. Paris: Bordas. Crónica de un grupo. (1979) . Barcelona: Gedisa.

KEATS, J. (1817) . Letter to George and Tom Keats, 21 December 1817. En H.E. Rollins (Ed.) The Letters of J. Keats: 1814-1821. (1958) (pp. 193). Cambridge: University Press.

KENBERG, O.F. (1994) . Validation in the clinical Process. International Journal of Psychoanalysis, 75, 1193-1200.

KLEIN, M. (1946) . Notas sobre algunos mecanismos esquizoides. En Obras Completas. Melanie Klein. (3), 10-33. Barcelona: Paidós, 1988

KLEIN, M. (1950). Sobre los criterios para la terminación de un psicoanálisis. En Obras Completas. Melanie Klein, (3), 52-56. Barcelona: Paidós, 1988.

KOHUT, H. (1972) . Thoughts on narcissism and narcissistic rage. Psychoanalytical Study Child, 27, 360-400.

KOHUT, H. (1977) . The Restoration of the Self. New York, Int. Univ. Press

KOHUT, H. (1982) . Introspection, empathy, and the semi-circle of mental health. Int. J. Psychoanal. 63, 395-407.

KRISS, E. (1956) . Some vicissitudes of insight in Psychoanalysis En Selected paper of Ernst Kriss, 1977, New Haven, London, Yale University Press, pp. 252-271.

KUBIE, L.S. (1950) . Practical and Therapeutic aspects of Psychoanalysis. New York: International Universities Press.

LAKIN, M. i COSTANZO, P. (1976) . The leader and the experiential group. En Theories of the Group Process. Ed.Cooper.

LANGE-SCHMIDT, I. (1993) . Supervision auf tiefenpsychologischer Grundlage in der padagogischen Ausbildung. Zeitschrift-fur-Individualpsychologie, 18,(3), 235-251. Traduit per aquesta tesi per Marta Fernández traductora i intèrpret alemany.

LAPLANCHE, J., & PONTALIS, J.B. (1971) . Diccionario de Psicoanálisis . Barcelona: Labor.

LATA-PUSH (1995) . Reaction to frustration: Sex as a variable. Journal of Personality and Clinical Studies, II, (1-2), 37-40.

LIDEN, J. (1984). Insight and its classification. Psychoanalysis contemporary thought, 7:1, 99-114

LIDEN, J. (1985) Insight through Metaphor in Psychotherapy and Creativity. Psychoanalysis and Contemporary Thought, 8(3), 395-406

LILIENFELD, S.O. (1999) . Projective measures of personality and psychopathology. How well do they work?. Skeptical Inquirer, 23, 32-39.

LILIENFELD, S.O., WOOD, J.M. & GARB, H.N. (2000) . The Scientific Status of Projectives Techniques Psychological Science in the public Interest. American Psychological Society. I(2), 27-66.

LINDZEY, G. (1959) . On the classification of projective techniques. Psychological Bulletin, 56, 158-168.

LIS, A. & ROSSI, G. (1999) . Individual Versus Group Administration of the Zullinger Test on an adult Italian Sample. British Journal of Projective Psychology, 40(1), 56-64.

LEBART, L., SALEM A. & BÉCUE, M. (2002) . Análisis estadístico de datos textuales. Ed. Milenio.

LEVENSON, E. (1998). Awareness, insight, learning. Contemporary Psychoanalysis, 4(2), 239-249.

LEVENSTEIN, S. (1978) . A report of three year's experience of Balint group in Cape Town "Art and Science of Supervision". South African Medical Journal, 54(3), 121-123.

LINDÉN, J. (1984). Insight and its classification. Psychoanalysis contemporary thought, 7(1), 99-114.

LINDÉN, J. (1985) . Insight through Metaphor En Psychotherapy and Creativity. Psychoanalysis and Contemporary Thought, 8(3), 395-406.

LIPGAR, R.M. (1993a) . En S. Cytrynbaum & S.A. Lee, S.A. (Eds.) , Transformations in global and organizational systems. Jupiter, FL: A.K. Rice Institute.

LIPGAR, R.M. (1993b) . En Hugg, Carson & Lipgar (Eds.) , Changing group relations: the next 25 years. Jupiter, FL: A.K. Rice Institute.

LIPGAR, R.M. (1992) . A programme of group relations research: emphasis on inquiry and the trial of techniques. Group analysis, 25, 365-375.

LIPGAR, R.M. & BAIR, J.P. (1997) . Appraising small study group consultants' effectiveness: the compatibility of Q-Methodology and the A.K. Rice Institute, En paper presented at the Thirteenth Biennial Meeting of the A.K. Rice Institute, April -3-6, Houston, TX.

LUBORSKY, L. & CRITS-CHRISTOPH, P. (1998) . Understanding Transference. The Core Conflictual Relationship Theme Method. (2n ed.) Washington, DC: American Psychological Association.

LUZURIAGA, I. (1970) . La inteligencia contra si misma. El niño que no aprende. (3a edició), Buenos aires: Editorial Psique.

MCGARRIGLE, E.K. (1992) . Ego ideal and the role behavior of the small study-group consultant. Doctoral dissertation, Chicago School of Professional Psychology, Chicago, IL.

MCKEOWN i THOMAS, (1988) . Q-methodology. Quantitative Applications in the Social Sciences, 66, 123-137.

MCLAUGHLIN, J.T. (1988) . The analyst's insights. Psychoanalytic Quarterly, 57, 370-389.

MATEU, G. (1995) . Què en fem del caracterial? En Reforma, Cd-ROM, ICE, Barcelona: Institut de Ciències de l'educació, Universitat de Barcelona. ISBN: 84-88795-27-0

MAYO, E. (1960) . The Human problem of an industrial Civilitization, New York: Viking Press.

MELTZER, D. (1967) . The psycho-Analytical Process. London: Heinemann.

MELTZER, D. (1991). Introduction to osservazione del bambino e formazione degli educatori. Infant Observation and Training of the Educators. J.Milana Unicopli.

MELTZER, D. (1994). Sincerity and Other works. Collected Papers of Donald Meltzer, edited by A. Hahn. London: Karnac.

- MENZIES, (1974) . A personal review of group experiences. IGA. Group Analytic Society. London.
- MICHELS, R. (1986) . Oedipus and insight. Psychoanalytic Quarterly, 55(4), 599-617.
- MILLER, E.J. (1985) . The politics of involvement. En A.D. Colman, & M.H. Geller (Eds.) Group relations reader, 2, Jupiter, FL: A.K. Rice Institute.
- MITINA, L.M. (1990) . Experimental study of teacher's frustration tolerance. Novye-Issledovaniya-v-Psikhologii-i-Vozrastnoi-Fiziologii. 12(4), 44-48. Traduit per aquesta recerca per M^a Dolors Chavarria. Traductora i intèrpret llengua russa.
- MONTESSORI, M. (1915) . El mètode de la pedagogia científica aplicat a l'educació infantil. Barcelona: Araluce.
- MORGAN, R., LUBORSKY, L., CRITS-CHRISTOPH, P., CURTIS, H. & SOLOMON, J. (1982) . Predicting the Outcomes of Psychotherapy by Penn Helping Alliance Rating Method. Archives General of Psychiatry, 39, 397-402.
- MORIONES, X. (1993) . Valores del test de frustración de Rosenzweig en situación de presión ambiental. Revista de Psicología Universitas Tarregaonensis. 15(1), 127-135.
- MOYLAN, D. (1994) . The dangers of contagion: projective identification in institutions. En Anton Obholzer & Vega Zagier Roberts The Unconscious at work. Individual and organizational stress in the human services. (pp. 51-59) . London: Routledge.
- MUNDER ROSS, J. (2003). Preconscious defence analysis, memory and structural change. International Journal of Psychoanalysis. 84, 59-76
- MYERSON, P. (1960) . Awareness and stress: Post-Psycho-analytic utilisation of insight. International Journal of Psychoanalysis, 41, 147-156.
- NEVES LANGLANDS, S. (1998) . Magic Eye and Binocular vision: what according to Bion, are pre-conditions of the phenomenon of "insight"?. Article no publicat presentat a Bion's Conference, Torino, 1998
- NORUŠIS, M.J. (1997). SPSS. SPSS® 7.5. Guide to Data Analysis. New Jersey, Prentice Hall.
- NOTÓ, P. & PANYELLA, M. (1986) . Introducció a la Psicologia Social. Barcelona: Ed.62.
- NOTÓ, P. (1994) . Factores que impulsan el proceso de psicoterapia psicoanalítica en relación a la cura: El "Insight" y la "Elaboración". En Manual de Técnicas de Psicoterapia. Un enfoque psicoanalítico. Madrid: Siglo XXI de España Editores, S.A.

NOTÓ, P. & RECASENS, J.M. (1996) . La psicoterapia de grupo. En Avila, A. Poch, J. (comp.), Manual de psicoterapia de Técnicas de Psicoterapia. Un enfoque psicoanalítico. Madrid: Siglo XXI de España Editores.

OBHOLZER, A. (1994) . Managing social anxieties in public sector organizations. En Anton Obholzer & Vega Zagier Roberts The Unconscious at work. Individual and organizational stress in the human services. (pp. 169- 178) . London: Routledge.

OLSHTAIN, E. & WEINBACH, E. (1993) . Interlanguage features of the speech act of complaining. En G. Kasper & S. Blum-Kulka (Eds.). Interlanguage pragmatics. (pp. 108-122) . New York: Oxford University Press.

O'SHAUGHNESSY, E. (1983) . Words and working through. Int. J. Psychoanl., 64, pp. 281-290. Traduit per Jordi Sala (1987) En: Paraules i elaboració. Revista Catalana de psicoanàlisi, IV(2) pp. 173-185.

PAREEK, U. (1958) . Studying cultural differences in personality development with the help of the Rosenzweig P-F study. Pratibha Journal of the all-India Institute of Mental Health, 1, 115-123.

PINES, M., KONING, K., ROUCHY, J.V. , AURIL, A.M., GORI, R., MIOLAN, C. & AURON, O. (1980) Groupe Analyse et group Balint. Approche Psychoanalytic des groups. Connexions Psychosociologie. Sciences Humaines, EPI.

POCH, J. & AVILA, A. (1998) . Investigación en Psicoterapia. La contribución psicoanalítica. Barcelona: Ediciones Paidós.

POLAND, W.S. (1988) . Insight and the analytic Dyad. Psychoanalytic Quarterly, 57, 341-369.

POLLOCK, G.H. (1981) . Reminiscences and Insight The psychoanalytic study of the child, 36(4), 279-287.

PRICE, J. (1981). Thirty days to more powerful writing. New York: Avenel Books

RABADÀ MOLINA, I. (2003). Informe de l'agència de Salut Pública de l'Ajuntament de Barcelona i l'Associació Rosa Sensat, Abril, 2003.

RAJADELL I PUIGGRÓS, N. (1990) . L'anàlisi de les dades textuais en la investigació Educativa: una experiència sobre el concepte de la lectura a l'Educació Primària. En M. Bécur, L. Lebart i N. Rajadell (Eds.) Jadt. Jornades Internacionals d'Anàlisi de Dades Textuals. Servei de Publicacions UPF, 1992

RABINOWITZ, S., KUSHNIR, T. & RIBAK, J. (1994) . Developing Psychosocial Mindedness and Primary Care Nurses using the Balint groups Method. Israel Journal Psychiatry, Sci., 31(4), 280-286.

REID, J.R. & FINESINGER, J.E. (1952) . The role of insight in Psychotherapy. American Journal of Psychiatry, 10(7), 726-734.

- RICE, A.K. (1965) . Training or Therapy. En Learning for leadership, London: Tavistock Publications.
- RICHARDSON, E. (1963) . Teacher-pupil relationships as explored and rehearsed in and experimental tutorial group. New Era, 44(1-2).
- RICHARDSON, E. (1967) . Group Estudy for Teachers. London: Routledge and Kegan Paul.
- RICHFIELD, J. (1954) . An Analysis of the concept of insight Psychoanalytic Quarterly, 23, 390-408.
- ROSENBLUTH, D. (1968). Insight as an aim of treatment. Journal of Child psychotherapy, II, 5-17.
- ROSENZWEIG, S., FLEMING, E.E. & CLARK, H.J. (1947) . Revised Scoring Manual for the Rosenzweig Picture-Frustration Study. St. Louis: Saul Rosenzweig.
- ROSENZWEIG, S. (1978^a) . Aggressive behaviour and the Rosenzweig picture-frustration Study. New York: Praeger
- ROSENZWEIG, S. (1978b) . Adult form supplement to the basic manual of the Rosenzweig picture-frustration study. St. Louis, MO: Rana House.
- RYCROFT, C. (1968) . A Critical Dictionary of Psychoanalysis. (1972) Rpt. London: Penguin Books,
- SAITO, I. (1973). Social status, out-or-in-group, and aggressive behavior in Japanese society. Japanese Journal of Psychology, 44: 150-155. Citat per Tatsuki, D.H. (1999), If my complaints could passions move: An interlanguage study of aggression. Journal of pragmatics, 32, 1003-1017.
- SALZBERGER-WITTENBERG, I., HENRY, G. & OSBORNE, E. (Eds.) (1983) The Emotional Experience of Learning and Teaching. London: Routledge & Kegan Paul.
- SEDLER, M.J. (1983) . Freud's concept of Working Through. Psychoanal. Q., 52, 73-98.
- SEGAL, H. (1962) . The curative factors in psycho-Analysis. International Journal of Psychoanalysis, 43
- SEGAL, H. (2001) . Psychoanalysis yesterday, today and tomorrow. Ponència presentada en la reunió de l' Institut of Psychoanalysis, London.
- SERRA ESTRUCH, D.M. & ROSE, D.G. (1957) . Test de Frustración de Rosenzweig. Revista de Psicología General y Aplicada, 12, Madrid.

SERRA ESTRUCH, D.M. & ROSE, D.G. (1974) . Test de frustración Rosenzweig-Fleming-Rosenzweig. Metodología, Estadística, Test, Aparatos.

SILLARS, A. & WEISBERG, J. (1987) . Conflict as a social conflict. En M. Roloff & G. Miller. (Eds.) Interpersonal processes: New directions in communication research., (pp. 142-162) , Newbury Park, CA: Sage.

SLAPACK, S., ZUBIETA, E.M. & D'ONOFRÍO M.G. (1998) . Tecnologías de gestión para la innovación curricular. Conflicto y negociación en el ámbito universitario. Programa de Investigación UBACyT. . Programa de Investigación UBACyT, PS 015, Instituto de Psicología de la Facultad de Psicología de la UBA, Programación 1994-97. Treball no publicat cedit personalment per Sara Slapack.

STERN, E. (1977) . Tests Proyectivos de invención y de completamiento de relatos. (p. 60) . Buenos Aires: Editorial Paidós.

SULLIVAN, H. S. (1962) . Schizophrenia as a Human Process. New York: Norton.

STONE, L. T. (1995) . Transference. En Psycho-analysis the Major Concepts. B.E. Moore & B.D. Fine (Eds.) Press Newhaven & London: Yale University.

STUHR, U. (2002) . Combining qualitative and quantitative methods in psychoanalytic follow-up research. En M. Leuzinger-Bohleber & M. Target (Eds.) Outcomes of Psychoanalytic Treatment. Perspectives for Therapists and Researchers (pp. 110-121) . London and Philadelphia: Whurr Publishers.

SYDNEY, E. (1995) . Analytic proces and Mechanism of Change en Psychoanalysis the major concepts. E. Burness & B. Fine (Eds.) Yale University.

TAYLOR, D. (1985) . Schools as a Target of changing. Intervening in the school system a The Family and the School. A join systems approach to problem with children. (2n ed.) Editat per Emilia Dowling i Elsie Osborne, 1994, London: Routledge.

TREPAT, M.; ASCASO, R.; BENI, C.; TORT, J.; BATALLA, X.; CORBELLÀ, J.; SALA, R. (1994) . Les malalties professionals. Crònica d'Ensenyament, 65

THOMPSON, S. & KAHN, J.H. (1970) . The Group Process as a Helping Technique. Oxford: Pergamon Press.

TIZÓN, J.L. (1998) . ¿"Grupos Balint" o "Grupos de Reflexión" (Sobre los componentes relacionales de la asistencia)? Temas de Psicoanálisis, III

VAINSTEIN, NILDA INÈS (1991) . Reflexions entorn de la supervisió. En R. Sellarés (comp.) L'atenció de les diferències a l'escola. (pp. 61-65) Estudis i recerques. Educació i Psicopedagogia, 4. Barcelona: Ajuntament de Barcelona .

VAUGHAM, S.C., SPITZER, R. , DAVIS, M. & ROOSE, S. (1997) Definición i evaluación del proceso analítico ¿Pueden entenderse los analistas?. International Journal

of Psychoanalysis, 78, 959-973. Libro anual de Psicoanálisis (1997) XIII, pp. 225-239

VALENSTEIN, A. F. (1983) . Working though and resistance to change: insight and the action system. Journal of American Psychoanalysis Assessment, 31, 353-373.

VENDRELL, E.; AYER, J.C. (1997). Estructuras de grupo. En: Pilar González Editora. Psicología de los grupos. Teoría y aplicación. Síntesis Psicología. Editorial Síntesis: Madrid.

VIGOTSKI, L.S. (1983). Pensamiento y language.. Buenos Aires. La Pléyade:

WILSON, M. (1998) . Otherness within: Aspects of Insight in Psychoanalysis. Psychoanalytic Quarterly, 57, 54-77.

WILSON, P. (1978) . Psychoanalytic Thinking about Problems in Education. Bull.Hampstead Clinic, 1, pp.193.

WINNICOTT, D. (1960) . Ego distortion in terms of true and false self". En Maturational Processes and the Facilitating Environment, (1965) (pp. 140-152) ,London: Hogarth Press.

WINNICOTT, D. (1971) . Realidad y juego. Buenos Aires: Gedisa.

WINNICOTT, D. (1988). The human nature.

WOLF, E.S. (1999) . Mutually Mutative Moments in the Psychoanalytic Experience. Chicago, Self Psychology Bulletin Board., 16, 146-156.

ZILBOORG, G. (1950) . The emotional Problem and the therapeutic role of insight. American Psychoanalytic Association, New York.